



البرنامج التربوي
قسم الإعاقة العقلية

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

رسالة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة
في علوم الإعاقة والتأهيل
تخصص الإعاقة العقلية (البرنامج التربوي)

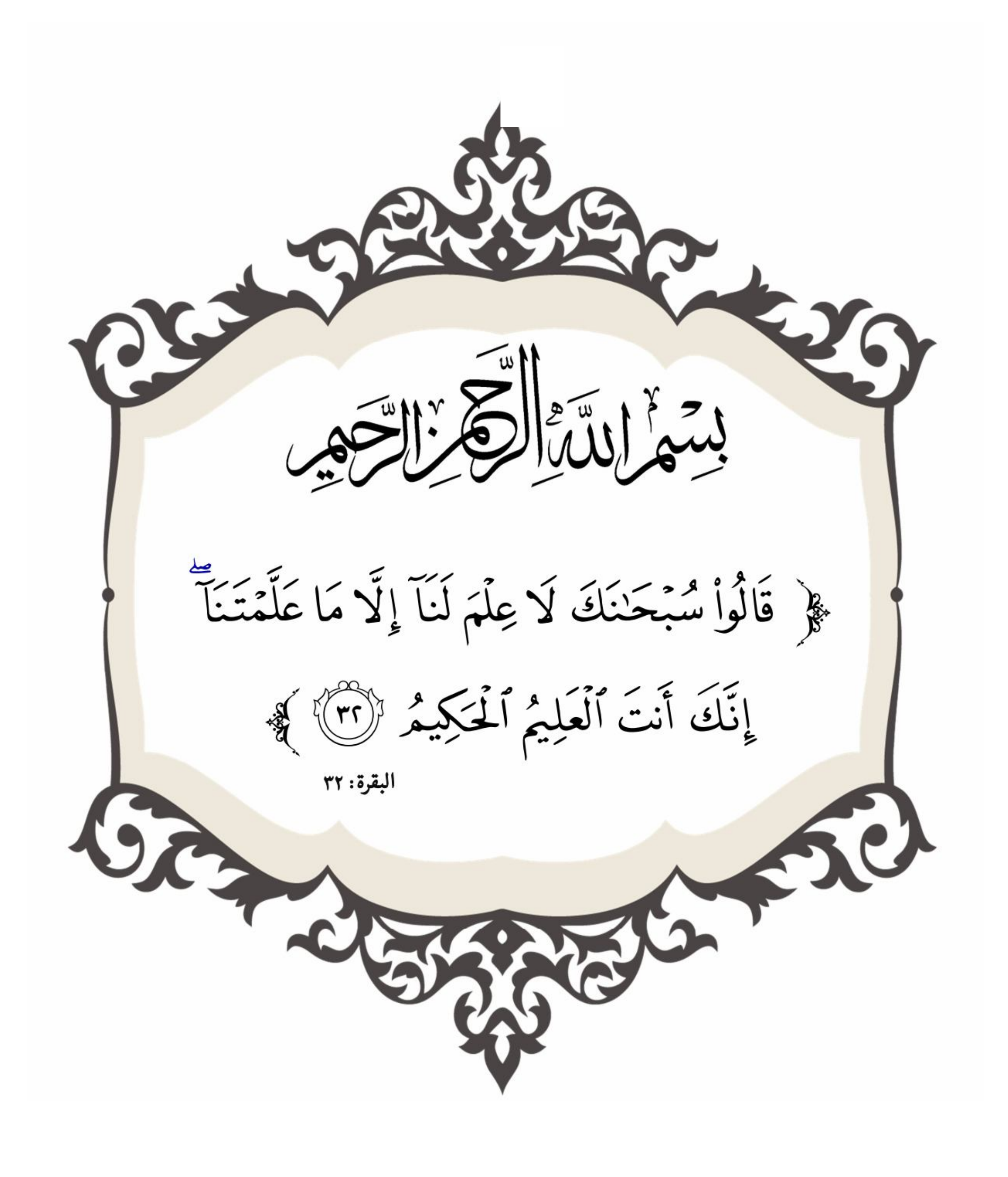
إعداد الباحثة

هالة محمد أبو المجد عبد الحفيظ

إشراف

أ.د. إيمان فؤاد كاشف
أستاذ التربية الخاصة
ووكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب
كلية علوم الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

١٤٤٢هـ - ٢٠٢١م



بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ
إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ٣٢ ﴾
البقرة: ٣٢



جامعة الزقازيق
كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل
الدراسات العليا والبحوث



تقرير مناقشة

رسالة دكتوراة الفلسفة فى علوم الإعاقة والتأهيل

المقدمة من الباحثة : هاله محمد ابو المجد عبدالحفيظ محمد

في تمام الساعة .... من يوم .... الموافق. ..../........../.......

اجتمعت اللجنة المكونة من السادة:

م	الاسم	التوقيع
١	أ.د/ ايمان فؤاد كاشف	[توقيع]
٢	أ.د/ايهاب عبدالعزيز الببلاوى	[توقيع]
٣	أ.د/ سمية جميل	[توقيع]

لمناقشة الرسالة المقدمة من الباحثة/ هاله محمد ابو المجد عبدالحفيظ محمد

وموضوعها : " فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل فى تنمية التنظيم الإنفعالي وتحسين الإستخدام الإجتماعي للغة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة ".

تخصص الإعاقة العقلية (البرنامج التربوى)

وبعد المناقشة العلنية التى امتدت من الساعة ١١ صباحاً إلى الساعة الواحدة

في موضوع البحث ومنهجه ونتائجه.

تقترح اللجنة منح الباحثة درجة دكتوراة الفلسفة فى علوم الإعاقة والتأهيل تخصص الإعاقة العقلية (البرنامج التربوى) عدد نقاط (٣,٩٦) بتقدير "مرتبة الشرف الأولى"

A-

توقيعات اللجنة

١- [توقيع]

٢- [توقيع]

٣- [توقيع]

٤-

مستخلص

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

اسم الباحثــة: هالة محمد أبو المجد عبد الحفيظ

تاريخ التسجيل: ١٤- ٤- ٢٠١٩م

تاريخ المنح: ٢٠٢١/٧/٢٨م

الدرجة العلمية: دكتوراه الفلسفة في علوم الإعاقة والتأهيل تخصص الإعاقة العقلية (البرنامج التربوي)

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتحقيقاً لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها(٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين(١٠) مجموعة تجريبية، (١٠) مجموعة ضابطة، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢) سنة، مجموعة تجريبية بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٥٩) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٩٥٣)، مجموعة ضابطة بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٤٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٩٩٩)، ويبلغ معامل الذكاء لديهم (٥٠-٧٠) درجة، وقد طبق عليهم أدوات الدراسة الحالية المتمثلة في مقياس التنظيم الانفعالي إعداد أ.د/ إيمان كاشف (٢٠١٩)، ومقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة)، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل (إعداد الباحثة) وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي(بعد انتهاء البرنامج التدريبي بشهر)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج التدريبي بشهر).

الكلمات المفتاحية: الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة – التنظيم الانفعالي – الاستخدام الاجتماعي للغة – نظرية العقل.

Abstract

Title: Effectiveness of A Training Program Based on Theory of Mind in Improve Emotional Regulation and Enhancing Pragmatics in Children With Mild Intellectual Disability

Researcher: Hala Mohamed Abo Elmagd Abd ElHafeez

Registration date: 14/4/2019

Grant date:28/7/2021

Academic degree: Doctor of Philosophy in Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation Intellctual Disability (Educational Program)

This study aimed to identify the effect of a training program based on the theory of mind on developing emotional regulation and improving the social use of language among children with simple intellectual disability. To achieve this goal, the study used a sample of (20) children with a simple intellectual disability enrolled in the School of Intellectual Education in Zagazig.Their ages ranged between (9-12) years. They were divided into two groups:an experimental group(10)with a mean age of (10.59) and a standard deviation of (.953)and a control group with a mean age of (0.953) and a standard deviation of (0.999), and their IQ score (50-70) degrees. The current study tools included the scale of emotional regulation prepared by Prof. Iman Kashif (2019),the scale of the social use of language in children with Simple intellectual disability (the researcher's preparation), and the training program based on the theory of mind.

The results revealed the following: There were statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of the experimental group members compared to the control group of children with intellectual disability on the scale of emotional regulation in favor of the experimental group, There were statistically significant differences at the level of 0.05 between the mean scores of the members of the experimental group of children with intellectual disability in the pre- and post-measurements on the scale of emotional regulation in favor of the post measurement, There were no statistically significant differences between the post and the follow up measures (one month after the end of the program) on the scale of emotional regulation among the members of the experimental group of children with intellectual disability, There were statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of the experimental group members compared to the control group of children with intellectual disability on the scale of the social use of language (dimensions and overall scores) in favor of the experimental group, There were statistically significant differences at the level of 0.05 between the mean scores of the members of the experimental group of children with intellectual disability in the pre- and post-measurements on the scale of social use of language (dimensions and overall scores) in favor of the post measurement, There were no statistically significant differences between the post and follow up measures (one month after the end of the program) on the scale of the social use of language (dimensions and overall scores) among the members of the experimental group of children with intellectual disability

Keywords: Children With Mild Intellectual Disabilities - Emotional Regulation – Pragmatics - Theory of mind .

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، أبدأ شكري لله عز وجل على نعمه وعظيم فضله وهدايته وتوفيقه لي ومعاونته جل وعلاه إياي في إنجاز هذه الدراسة الذي أرجوه سبحانه وتعالى أن يجعله عملاً صالحاً وعلماً ينتفع به، فالحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، وأصلي واسلم على المبعوث رحمة للعالمين خاتم الأنبياء سيد الخلق، ومعلم البشرية النبي الأمي محمد صلى الله عليه وسلم.

فإنه لمن دواعي سروري واعتزازي وعرفاني بالجميل أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان لأستاذتي الفاضلة الحنونة جداً *الأستاذة الدكتورة/* **إيمان فؤاد كاشف** أستاذ التربية الخاصة ورئيس قسم الإعاقة البصرية بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق التي أتاحت لي شرف التتلمذ على يديها بتكرمها الإشراف على هذه الدراسة، وقد أفاضت سيادتها علي من علمها الغزير، وشملتني برعايتها وغمرتني بعطائها الجم، وأخلاقها السامية فكانت لي أما وأستاذة ومشرفة وموجهة منذ بداية مشواري البحثي، وإعداد هذا الدراسة، فجزاها الله عني وعن طلاب العلم خير الجزاء ومتعها بموفور الصحة والعافية ورزقها البركة في العلم والأهل والمال والولد.

كما يطيب للباحثة أن تتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان إلى *الأستاذة الدكتورة/* **سمية طه محمد جميل** أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة ووكيل كلية التربية للطفولة المبكرة الأسبق جامعة الإسكندرية والتي توجت هذه الرسالة شرفاً بقبول سيادتها مناقشة هذه الرسالة للاستزادة من علمها الغزير أنعم الله عليها بموفور الصحة والعافية فجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتوجه بوافر الشكر وعظيم الاحترام إلى *الأستاذ الدكتور/* **إيهاب عبد العزيز الببلاوي** أستاذ التربية الخاصة وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق على قبول مناقشة هذه الرسالة وأحمد الله سبحانه وتعالى الذي يسر لي هذه الفرصة للاستزادة من علمه الغزير، أنعم الله عليه بموفور الصحة والعافية فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسعدني أن أشكر كل أساتذتي الأفاضل أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الإعاقة والتأهيل وأخص بالشكر أستاذي الفاضل *الدكتور/* **حسن أحمد مسلم** مدرس مناهج التربية الخاصة

بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق، كما أتقدم بخالص الشكر للدكتورة/ سهى رفعت مدرس الإعاقة العقلية بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق، كما أتقدم بخالص الشكر إلى *الأستاذة الدكتورة/* **فوقية حسن عبد الحميد رضوان** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية– جامعة الزقازيق، وأخص بالشكر *الأستاذ الدكتور/* **محمد السيد عبد الرحمن** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية– جامعة الزقازيق، كما أتقدم بخالص الشكر إلى *الأستاذ الدكتور/* **أحمد عبد الرحمن عثمان** أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة الزقازيق، فكان لهم عظيم الأثر في توجيهاتهم وآرائهم السديدة فلم يبخلوا بوقتهم وجهدهم أسأل الله العلي القدير أن يجعله في ميزان حسناتهم ويجازيهم عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر إلى كل زميلاتي اللواتي قدمن لي مرجع أو فكرة أو أسدين لي بنصيحة وأخص بالشكر د محاسن الكيلاني، د الشيماء البحراوي، د شيماء البربري فكن خير من دلوني على الطريق الصحيح حتى يخرج هذا العمل البحثي إلى النور.

ولا يفوتني بأن أتقدم بعميق شكري وتقديري لجميع أفراد العينة وأولياء أمورهم الذين قبلوا وشاركوا بفعالية وإيجابية في تطبيق أدوات الدراسة عليهم فجزاهم الله خير الجزاء. كما أتقدم بخالص الشكر إلى كل زملائي بإدارة التأمين الاجتماعي والمعاشات بجامعة الزقازيق.

كما أتقدم بخالص الشكر والدعاء إلى من وهبا لي الحياة وشملوني بدعواتهما وعونهما ولم يتوانيا لحظة عن مساعدتي ماديا ومعنوياً وتذليل العقبات التي واجهتني والدي ووالدتي متعهما الله بالصحة والعافية وجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص الشكر إلى زوجي عبد الحميد الذي قدم لي المساعدة فجزاه الله خير الجزاء، كما أتقدم بشكري لأختي وأخواتي على كل ما قدموه لي من مساعدة ومساندة فكانوا خير الأخوة فأسأل الله أن يبارك في أعمارهم وينعم عليهم بالصحة والعافية.

وختاما فإن هذا جهدي أتقدم به، فما كان من توفيق فمن الله ثم من توجيه ومساندة أساتذتي، وما كان من خطأ أو سهو أو نسيان فمني، وحسبي أني اجتهدت، وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. *والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته*

الباحثة

أولاً: قائمة المحتويات

تابع أولاً: قائمة المحتويات

تابع أولاً: قائمة المحتويات

تابع أولاً: قائمة المحتويات

ثانياً: قائمة الجداول

تابع ثانياً: قائمة الجداول

تابع ثانياً: قائمة الجداول

تابع ثانياً: قائمة الجداول

ثالثاً: قائمة الأشكال

تابع ثالثاً: قائمة الأشكال

تابع ثالثاً: قائمة الأشكال

رابعاً: قائمة الملاحق

الفصل الأول
مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: مفاهيم الدراسة الإجرائية

سادساً: محددات الدراسة

الفصل الأول
مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في مهارات النمو اللغوي عند تعبيرهم عن حاجاتهم ورغباتهم، ولديهم قصور في استخدام وفهم الإيماءات وتعبيرات الوجه في التفاعلات الاجتماعية، ويصعب عليهم التعبير عن انفعالاتهم وتفسير التلميحات الانفعالية للآخرين وإظهار التعبيرات الوجهية التي تدل على انفعالاتهم وعواطفهم نحو الآخرين في الوقت الذي لا يستطيع الناس من حولهم فهم طلباتهم ومشاعرهم، الأمر الذي يخلق في أنفسهم الإحساس بالنقص والدونية إلى جانب إثارة انفعالاتهم وغضبهم وعدوانيتهم وسوء التوافق النفسي والانفعالي.

وأشارت دراسة Na,& Jeong (2006) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في فهم كلام الآخرين حين يتحدثون معهم، وقصور في الاستجابة لكلام الآخرين أثناء الحديث ويميلون إلى تكرار ما يقولونه، وصعوبة وصف موقف أو حدث لأن كلامهم غير مترابط ولا يستطيعون تحديد متى يبدءون الحديث ومتى ينتهوا منه لكي يتمكنوا من الاستماع إلى الآخرين.

وأوضح Defew (2002) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في استخدام المحادثة وتبادل الحديث ومبادأة الحديث والاستدلال والتوصل البصري والوعي بالإشارات غير اللفظية التي قد تؤثر في سياق المحادثة كما تتضمن الإخفاق في استخدام اللغة بشكل صحيح أو بطريقة صحيحة في هذا السياق لأن الأطفال قد يستخدمون الكلمات في مواقف أو سياقات لا تناسبها تلك الكلمات أو العبارات.

وأظهرت دراسة Diken (2019, 159) أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور تتمثل في بطء الاستجابة عندما نتحدث إليهم، وصعوبة سرد القصص، وصعوبة الاستمرار في موضوع الحوار، واستخدام تعليقات غير ملائمة اجتماعيا ويرجع ذلك إلى قصور التواصل، وانخفاض القدرة العقلية لديهم.

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من مشكلات في النمو الانفعالي وإدراك ومعرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، كما أنهم أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية، وربما يرجع سبب ذلك للعديد من العوامل بما في ذلك الجانب الباثولوجي داخل المخ، والعوامل

الاجتماعية ومنها صعوبة اكتساب الخبرات الحياتية (Hogue,Mooney, Morrissey, Steptoe, Johnston, Lindsay & Taylor, 2007).

وأشار Moore (2001) أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في التنظيم الانفعالي يرجع إلى انخفاض القدرة العقلية لدى الأطفال، كما أشار Sappok, Budczies,& Dziobek (2013) إلى أن نقص التنظيم الانفعالي يرجع إلى انخفاض القدرة اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، فالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية غير قادرين على إدراك ومعرفة الحالات الداخلية، بالإضافة إلى صعوبات في اللغة التعبيرية والاستقبالية في نقل وتوصيل تلك الخبرات للآخرين.

وتعتبر الانفعالات إحدى المكونات المهمة في نظرية العقل وهي تعني قدرة الطفل على فهم المواقف التي حوله من خلال الانفعالات، حيث تبنى على فكرة أن الفرد قد ينظر بطريقة ويشعر بطريقة أخرى، والقدرة الأساسية على عرض القواعد الاجتماعية للانفعالات تعد هي الأساس لقدرة الأطفال على نظرية العقل.وأي قصور في نظرية العقل يؤدي إلى نقص القدرة على التعرف على الانفعالات وأن فهم الحالات العقلية يعطي للطفل القدرة على فهم التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف الاجتماعية وكذلك القدرة على قراءة انفعالات الآخرين وأن الأطفال الذين ينتبهون إلى سلوكيات الآخرين يكون ذلك متنبأ له بالنواتج الانفعالية (Woodburn, 2008, 42).

وأوضح Blinkoff (2010) إلى أن قصور الاستخدام الاجتماعي للغة قد ينتج عن انخفاض في العمليات المعرفية الاجتماعية مثل نظرية العقل فالقصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين لدى بعض الأطفال يرجع إلى ضعف مفاهيم نظرية العقل، حيث يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في فهم مشاعر الآخرين والتنبؤ بهذه المشاعر في المواقف الاجتماعية، واستنتاج نواياهم أو رغباتهم وتؤكد دراسة Abbeduto, Short-Meyerson, Benson,& Dolish (2004) إلى وجود ارتباط بين مستوى العجز في نظرية العقل ومستوى التواصل الاجتماعي وفهم اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وأشار Sarmento-Henrique, Recio, Lucas- Molina, Quintanilla& Gimenez-Dasi (2019) إلى وجود علاقة إيجابية بين الاستخدام الاجتماعي للغة والتنظيم الانفعالي ونظرية العقل، وأن نمو القدرات اللغوية تساعد الأطفال على اكتساب الإدراك الانفعالي (التعبيرات الانفعالية وتسميتها) حيث تظهر المهارات الانفعالية لدى الأطفال في سن مبكر بالمقارنة مع نظرية العقل، وترتبط كل من نظرية العقل والتعرف على الانفعالات بنمو القدرة اللغوية لدى الأطفال، ومن خلال فهم الانفعالات تتطور نظرية العقل وتنعكس على

التفاعلات الاجتماعية، وأن الاستخدام الاجتماعي للغة يتوسط العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي وتشير الدراسة إلى أهمية تعزيز قدرة الأطفال على الإدراك الانفعالي والقدرة اللغوية بهدف تعزيز فهمهم للحالات الذهنية للآخرين وبالتالي تتطور نظرية العقل لديهم.

وأشارت بعض الدراسات إلى تحسين مهارات التعرف على الانفعالات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال البرامج التدريبية حيث أشار Bourain&Grosbois(2012) إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التنظيم الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعبير عن المشاعر، والاستجابة الانفعالية (اللفظية وغير اللفظية).

كما ذكر Wishart,Cebula,Wills,& Pitcairn (2007) إلى أن التدريب على مهارات التعبير الانفعالي يزيد من القدرة على الإدراك الصحيح للانفعالات المختلفة، والتعرف على الانفعالات المختلفة، مما يحسن التواصل مع الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أظهرت العديد من الدراسات إلى أهمية نظرية العقل في تحسين المعرفة الاجتماعية واللغة وبالتالي تحسين طرق التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كدراسة Adibsereshki.,Rafi, Karmilo,& Aval (2014) أشارت إلى فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت دراسة Charman& Campbell (2002) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهام نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. بينما أشارت دراسة Baurain & Nader-Grosbois (2013) إلى أن تنمية مهارات نظرية العقل تساعد على تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة فنظرية العقل تهتم بفهم ما يفكر فيه الآخرون المحيطين بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وبالتالي تحسين طرق التواصل لديهم. وأشارت دراسة Caceres, Keren, Booth, & Happe (2014) إلى أهمية نظرية العقل لدى كُلٍ من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد في تحسين الفهم الاجتماعي لمواقف الحياة اليومية.

يتضح مما سبق أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في فهم الانفعالات، وتعبيرات الوجه المختلفة، والتعرف على الحالة الانفعالية للآخرين في مختلف المواقف من خلال ملاحظة انفعالاتهم، وقصور في التعبير عن أنفسهم واستخدام الإيماءات والإشارات وفهم وموائمة الكلام بما يتطلب الموقف الاجتماعي مما يؤدي إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، ومن خلال التدريب على نظرية العقل يستطيع الطفل تمييز التعبيرات الانفعالية المختلفة التي تصدر منه ومن الآخرين والتي تظهر من خلال الألفاظ والإيماءات والتعبيرات الوجهية ومشاركة الآخرين انفعالاتهم بشكل مناسب وفقاً للمواقف الاجتماعية المختلفة.

ولذا قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثانياً: مشكلة الدراسة

تتبع مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات والبحوث السابقة فقد أشارت دراسة Shilc, Shmidit,& Koshir (2017) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من صعوبات في اكتساب المفردات اللغوية تتمثل في قصور في ضبط الحديث والتأخر في فهم قواعد الإعراب والبناء، واستخدام كلمات غير واضحة، ويرجع ذلك إلى انخفاض القدرة العقلية، وأشارت دراسة Diken (2019) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم صعوبة في أخذ دور أثناء الحديث وبدء المحادثة والاستماع والإنصات، ويجدون مشاكل في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. وأشار Moore (2001) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم عجز في التعبير الانفعالي، وقصور التعبير الانفعالي ترجع إلي انخفاض معامل الذكاء مثل القصور في الذاكرة، والانتباه. كما وأضحت دراسة Pochon & Declercq (2013) إلى قدرة البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الإدراك الانفعالي والتعرف على تعبيرات الوجه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وقامت بإجراء دراسة استطلاعية على(٥٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، ومن خلال الزيارات المتكررة من قبل الباحثة للأطفال ومشاركة المعلمة داخل الفصل، ومن خلال تطبيق الباحثة بعض الأسئلة الخاصة بالادراك الانفعالي وكيفية استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية فقد وجدت الباحثة أن (٤٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية ونسبة (٩٠%) حصلوا على درجات منخفضة عند تطبيق مقياسي التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة، بينما حصل (٥) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية وتمثل (١٠%) من الأطفال الذين استجابوا على مقياس (التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي)، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة، فقد وجدت الباحثة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات في التواصل مع الآخرين تتمثل في بطء الاستجابة للكلام، وقصور في تنظيم وترتيب الكلام، والتوقف أثناء الحديث، عدم القدرة على الإجابة على بعض التساؤلات لأنهم لا يفهمونها، والاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا، فقد يجيبون على بعض الأسئلة الموجهة إليهم ولكنهم لا يبدءون الحوار، وعندما يبدأ شخص آخر الحوار يتبين ضعف قدرتهم على الاستمرار في الحوار، وقد يقطعون كلام الآخرين بكلام غير ملائم، وقد لا ينتظرون دورهم في الحوار، كما أنه يواجهون صعوبة في سرد قصة ما، كما أنهم لا يفهمون الأوامر الموجهة إليهم، وصعوبة التعبير عن انفعالاتهم، والاستجابة لانفعالات الآخرين.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية لذوي الإعاقة الفكرية أدركت الباحثة أهمية نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لمساعدتهم في التعبير على انفعالاتهم والاستجابة لانفعالات الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة وبدوره يساعد على تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة فقد توصلت دراسة Giaouri, Alevriadou,Tsakiridou (2010) إلى وجود علاقة إيجابية بين نظرية العقل والمهارة المعرفية واللغوية والاجتماعية. وأشارت دراسة Staikova, Gomes, Tratter, Mccabe,& Halperin (2013) إلى أن مهارات اللغة ترتبط بالأداء الانفعالي والاجتماعي والتكيف السلوكي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهام نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت Thirion–Marissiaux & Nader–Grosbois (2008) إلى وجود ارتباط موجب بين الخصائص النمائية (المعرفة اللفظية وغير اللفظية) وقدرات نظرية العقل، وأن المعرفة اللفظية دور مهم في نظرية العقل حيث تساعد على فهم أسباب وعواقب الانفعالات، وانخفاض أداء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهام نظرية العقل مقارنة بأقرانهم العاديين، وتوصلت دراسة Nader–Grosbois,Houssa,&Mazzone (2013) إلى وجود تغيير إيجابي بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي في مهام نظرية العقل، كما أظهر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تكيفاً مع الانفعالات وفقا لنظرية العقل من خلال تفاعلاتهم مع الأقران.

ولذلك قامت الدراسة الحالية بالتحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ويمكن صياغة المشكلة في السؤال التالي: **ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ؟**. وينبثق من هذا السؤال العام عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

١- هل يوجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس التنظيم الانفعالي؟.
٢- هل يوجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج؟
٣- هل يوجد فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر)على مقياس التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية)؟

٤- هل يوجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة ؟
٥- هل يوجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج؟
٦- هل يوجد فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر) على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال برنامج قائم على نظرية العقل.
٢- الكشف عن أثر التدريب على البرنامج القائم على نظرية العقل في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٣- التحقق من استمرارية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بعد الانتهاء من تطبيقه.

رابعاً: أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية والتطبيقية مما يلي:

- حاجة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى برامج إرشادية توفر لهم الرعاية والإعداد للحياة والاستقلالية في قضاء حاجاتهم واندماجهم في المجتمع والتفاعل معه، والتوافق الاجتماعي والانفعالي مع الآخرين.
- أهمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في تحقيق التواصل مع الآخرين.
- الاستفادة من نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثر ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لديهم.
- توفير قدر من المعلومات عن مهارات نظرية العقل ومدى تأثيرها على الجوانب والمهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في مجال تدريب وإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة مما ينعكس بشكل إيجابي على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- تسهم الدراسة في تقديم دليل عملي ممثلاً في برنامج قائم على نظرية العقل للمهتمين بذوي الإعاقة الفكرية من معلمين وأخصائيين وأولياء أمور ومخططين لأنشطة وبرامج رعايتهم .
- انعكاس البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تحسين التفاعل والاندماج داخل المجتمع.

خامساً: مفاهيم الدراسة الإجرائية

الإعاقة الفكرية:

تبنت الباحثة تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (A.P.A) في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض العقلية DSM- IV(2013) لتشخيص الحالة على أنها تخلف عقلي والتي تشترط استيفاء المحكات التالية:

- أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ونسبة الذكاء حوالي ٧٠ فأقل باستخدام اختبار ذكاء فردي.
- عيوب أو جوانب قصور في السلوك التكيفي الراهن في اثنين على الأقل من المجالات الآتية: (التواصل، استخدام إمكانيات المجتمع، التوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية، العمل، السلامة والصحة).
- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة (American Psychiatric Association, 2013, 33).
- مع ملاحظة أنه تم الحصول على درجة معامل الذكاء من الملف الخاص للأطفال من المدرسة التي تم فيها إجراء الدراسة.

الاستخدام الاجتماعي للغة:

تعرفه الباحثة على أنه "هو سلوك يهدف إلى تحسين قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التواصل واستخدام اللغة في تفاعلاتهم اليومية ونقل المعنى الذي يقصده في سياقات تفاعل مختلفة مثل أنماط الكلام، وتوظيف الكلام، وتنظيم المحادثة، والسلوك اللغوي غير اللفظي، واستخدام اللغة للتواصل".

التنظيم الانفعالي:

وعرفته إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٩) على أنه "هو القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق التوافق النفسي والإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الاجتماعي يمكن الطفل من إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها والاستجابة لها تبعاً لما تعنيه من أفكار

ويتضمن عدد من الانفعالات وهي (الفرح والحزن والغضب والخوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز والتعاطف والغيرة والإعجاب والشعور بالذنب والحب والكره)".

نظرية العقل:

عرفها Astington(1998) بأنها هي المفهوم المستخدم للدلالة على قدرة الفرد على إدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات وبمعنى أبسط، فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين، وإنما يطلق عليها اسم نظرية لأن الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورة قاطعة أو مباشرة (في محمد صالح الإمام، وفؤاد عيد الجوادة، ٢٠١٠، ٣٩).

وتعرفها الباحثة بأنها الكيفية التي يتعامل بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ واستنتاج وتقدير الحالات العقلية مثل الانفعالات والرغبات والنوايا.

البرنامج التدريبي:

عبارة عن مجموعة من الإجراءات المنظمة القائمة على مفاهيم نظرية العقل والتي تشتمل على الأنشطة والألعاب والممارسات والخبرات المخططة والمنظمة والقصص الاجتماعية التي تستخدم الصور الفوتوغرافية والخطية أو الكلمات والرسومات والتماثيل والألعاب الحركية وذلك في ضوء مجموعة من الأساليب والفنيات المستخدمة التي تقدم للأطفال خلال فترة زمنية محددة بهدف تنمية مستوى التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

سادساً: محددات الدراسة

٥- **محددات منهجية**

أ- منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

ب- **عينة الدراسة:** تم تطبيق الدراسة على (٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٠) مجموعة تجريبية، (١٠) مجموعة ضابطة، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٢) سنة، مجموعة تجريبية بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٥٩) سنة وانحراف معياري قدره

(٠,٩٥٣)، ومجموعة ضابطة بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٤٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٩٩٩)، وتبلغ نسبة الذكاء لديهم (٥٠-٧٠) درجة.

أ- **أدوات الدراسة:** تم تقييم عدد من الأدوات للتحقق من تكافؤ العينة في متغيرات الدراسة بالإضافة إلى إعداد البرنامج وهذه الأدوات هي:

- استمارة جمع بيانات أولية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).
- مقياس التنظيم الانفعالي للأطفال ذوي الإعاقة (إعداد أ.د. إيمان فؤاد كاشف، ٢٠١٩).
- مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).
- البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).

د- **الأساليب الإحصائية:** استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية اللابارامترية المناسبة على برنامج SPSS للعينة المختارة والأساليب المناسبة للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

- اختبار " مان ويتني" لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.
- اختبار "ويلكوكسون" لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- ولحساب الكفاءة السيكومترية للمقاييس تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- معاملات الارتباط لبيرسون.
- معامل ألفا (كرونباخ).
- التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان/براون، وجتمان).

٦- **محددات مكانية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي في مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق محافظة الشرقية.

٧- **محددات زمنية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ بداية من شهر أكتوبر(٢٠٢٠) حتى نهاية شهر يناير(٢٠٢١)، استغرق البرنامج ثلاثة شهور وأسبوعين، بواقع (٥) جلسات أسبوعياً، بما يعد (٦٧) جلسة، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

(إطار نظري ودراسات سابقة)

أولاً: الإعاقة الفكرية البسيطة

ثانياً: الاستخدام الاجتماعي للغة

ثالثاً: التنظيم الانفعالي

رابعاً: نظرية العقل

خامساً: فروض الدراسة

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة حيث يتناول الإطار النظري تحليلاً للمفاهيم الأساسية موضوع اهتمام الدراسة الحالية ويعرض متغيرات الدراسة وتضم الإعاقة الفكرية البسيطة، والاستخدام الاجتماعي للغة، والتنظيم الانفعالي، ونظرية العقل وما تتضمنه تلك المتغيرات من شرح وتفصيل لمكوناتها متضمناً ذلك الدراسات السابقة ثم الفروض.

أولاً: الإعاقة الفكرية البسيطة

لقد نالت الإعاقة الفكرية اهتماماً كبيراً لدى كثير من المجتمعات سواء المتقدمة أو النامية كل حسب امكانياته باعتبار أن الإعاقة الفكرية هم فئة تحتاج إلى رعاية خاصة وإعداد برامج بهدف إدماجهم وتفاعلهم في المجتمع الذى يعيشون فيه ليعتمدوا على أنفسهم بصورة إيجابية. ولذا أهتم العلماء بتعريف الإعاقة الفكرية وسرد خصائصهم وكيفية رعايتهم وإعداد البرامج لهم.

تعريف الإعاقة الفكرية البسيطة:

لقد تعددت الاتجاهات التي أسهمت في تعريف الإعاقة الفكرية ويرجع ذلك لاختلاف إلى نظرة المختصين في المجتمع، حيث أنها سميت بالعديد من المصطلحات منها: دون عقل Amentia، صغير العقل Olgophrenia، نقص العقل Mental Deficiency، وفي أواخر الخمسينات استخدموا مصطلح الإعاقة العقلية Mental Retardation، وآخرون استخدموا مصطلح MentalSubnormality، وبعد ذلك ظهر بعض المصطلحات مثل Mental Mental Impairment or Handicapped، ثم حدثت تغيرات عديدة في المصطلحات الخاصة لتصبح الإعاقة التطورية والفكرية Intellectual and Developmental Disabilities. وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities التى كانت سابقاً تعرف بأسم الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMR) American Association on Mental Retardation الإعاقة الفكرية بأنها إعاقة تنطوى على محدودية جوهرية فى الوظائف العقلية والسلوك التكيفى، كما يبدو فى مهارات التعبير المفاهيمي والاجتماعي والعملي، وتحدث هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر، ويرتبط هذا التعريف بعدد من المحددات على النحو التالي:

١- يجب النظر إلى المحدودية العقلية الوظيفية في ضوء السياق البيئي والمجتمعي من ناحية، والعمر الزمنى لأقران الطفل، والمحددات الثقافية المحيطة به من ناحية أخرى.

٢- يجب تقويم المستوى العقلى الوظيفى للطفل في ضوء عاملين هما:

أ - المحددات الثقافية واللغوية.

ب - فروق التواصل والحواس والنمو الحركي والسلوكي.

٣- يمكن أن تتزامن المحدودية الوظيفية العقلية مع نقاط قوة لدى الطفل.

٤- إن الهدف الرئيسى من وصف مواطن الضعف لدى الطفل هو إعداد بروفيل لأنماط الدعم المطلوبة والاستجابة له (Schalock, Luckasson, Buntinx, Shogrenm, Borthwick-Duffy, Bradley, et al., 2010, 111).

وقد قدم المهتمون بدراسة الإعاقة الفكرية مجموعة من التعريفات في سبيل الوصول إلى التحديد الدقيق لهذا المفهوم. فنجد رجال الطب يتناولون الإعاقة الفكرية من الزاوية الطبية فيعتبرون الأعراض الفسيولوجية محكاً لها، كما يركز علماء النفس على معامل الذكاء، والمهتمون بالدراسات الاجتماعية يتخذون من الصلاحية الاجتماعية محكاً للإعاقة الفكرية، ويعتبر الفشل في التحصيل الدراسي وتكرار الرسوب في المدارس العادية مؤشراً قوياً للإعاقة الفكرية بالنسبة للتربويين، ويهتم رجال القانون التشريعي بالأهلية وتحمل المسؤولية (تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز ، ٢٠١٠، ٥٧).

وتبنت الباحثة تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (A.P.A) في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض العقليةDSM- IV (2013) لتشخيص الحالة على أنها إعاقة فكرية والتي تشترط استيفاء المحكات التالية:

- أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ونسبة الذكاء حوالي ٧٠ فأقل باستخدام اختبار ذكاء فردي.
- عيوب أو جوانب قصور في السلوك التكيفي الراهن في اثنين على الأقل من المجالات الآتية: (التواصل، استخدام إمكانيات المجتمع، التوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية، العمل ،السلامة والصحة). يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة (American Psychiatric Association, 2013, 33).

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

تناولت الباحثة الخصائص المعرفية واللغوية والاجتماعية والانفعالية بالتفصيل لارتباطهما بعنوان الدراسة.

[١] الخصائص المعرفية:

تعتبر الخصائص المعرفية من أهم الصفات التي تميز الطفل ذوي الإعاقة الفكرية، فمعدل النمو العقلي للطفل ذوي الإعاقة الفكرية يكون أقل من معدل النمو العقلي للطفل العادي ويتراوح عمره العقلي مهما بلغ به السن ما بين (٧-١١) سنة.

فالطفل السوي ينمو سنة عقلية خلال كل سنة زمنية من عمره، أما الطفل ذوي الإعاقة الفكرية فإنه ينمو تسعة شهور عقلية في كل سنة زمنية ، وأن نسبة الذكاء الطفل ذوي الإعاقة الفكرية تقل عن ٧٥ درجة (محمود عبد الرحمن الشرقاوي، ٢٠١٦، ٣٥).

فالطفل ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عندما يبلغ ١٨ سنة يكون- غالباً في مستوى النمو الطفل العادي فى سن (١٠- ١١) سنة أو أقل، أي أن هضبة النمو العقلي عند الطفل العادي تقف في مستوى سن من (١٦ – ١٨) سنة، بينما تظهر عند الطفل ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في سن من (١٠ – ١١) سنة (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ٦٧).

القصور فى الانتباه:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من نقص واضح في الانتباه وقابلية عالية للتشتت وتزداد درجة ضعف الانتباه كلما زادت درجة شدة الإعاقة الفكرية ويترتب على ذلك ضعف المثابرة في جميع المواقف وصعوبة تحليلهم للمثيرات كما أن طول فترة انتباههم أقصر من طول فترة انتباه نظرائهم من الأطفال العاديين (حسن الباتع عبد العاطي، وإسراء رأفت شهاب، ٢٠١٤، ٤٠).

والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في حاجة ماسة إلى توفير جو هادي أثناء عمليات التعلم، وإلى استخدام ما يثير انتباههم من الخارج ويجذبهم إلى التدريس بالنماذج والصور والأشكال، والاعتماد على النشاط، وتقليل المثيرات المشتتة التي لا علاقة لها بالمشكلة المعروضة في الموقف التعليمي؛ مما يساعدهم أكثر على التركيز (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١١، ٢٢١).

القصور فى الذاكرة:

يعد ضعف الذاكرة من أهم الخصائص العقلية لذوي الإعاقة الفكرية، ولا سيما الذاكرة قصيرة المدى أي التي تتعلق بالمقدرة على استرجاع الأحداث والمثيرات والأسماء والصور والأشكال وغيرها مما يعرض عليهم بعد فترة زمنية وجيزة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف درجة الانتباه للمثيرات والمقدرة على تتبعها واستقبالها، ومن ثم تخزينها واستعادتها أو استرجاعها.فإن

المناهج التي تعطى للمعاقين فكريا يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الخطة الفردية والتعليمية الفردية لكل فرد من الأفراد ويجب على المعلم اتخاذ الاساليب المناسبة لعملية التعلم والتي تعتمد على الطريقة الحسية لا المجردة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من استيعابها (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١١، ٢٢٠).

القصور فى الإدراك:

الإدراك هو إحدى العمليات العقلية المهمة، الذي نستطيع من خلاله أن نتعرف على موضوعات العالم الخارجي، ومن ثم نستطيع أن نتعلم، فالإدراك عبارة عن استجابة عقلية لمثيرات حسية معينة تحدث في شكل رموز أو معاني تسهِّل على الفرد تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وبالتالى كلما كان الإدراك صحيحاً، كلما كان السلوك الذي يأتي به الفرد على درجة كبيرة من الصحة (عصام نور سرية، ٢٠٠٤، ٩٠).

فالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في عمليات الإدراك وبالأخص عملية التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسهم الخمس بسبب صعوبة الانتباه والتذكر، فهم لا ينتبهون إلى خصائص الأشياء، فلا يتعرفون عليها بسهولة ، مما يجعل إدراكهم لها غير دقيق(فكري لطيف متولي، ٢٠١٥، ٥٩).

[٢] الخصائص اللغوية:

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم بطء في النمو اللغوي بشكل عام ، فعادة ما يتأخرون في النطق واكتساب قواعد اللغة فلا يستطيعون استخدام اللغة الصحيحة أو الكلام المتناسق المعنى، كما أنهم يعانون صعوبات في الكلام مثل التهتهة، والأخطاء في إخراج الألفاظ، ونغمة الصوت، ومن أهم المشكلات اللغوية التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فصاحة اللغة وجودة المفردات، ويلاحظ أن المفردات التي يستخدموها لا تتناسب مع عمرهم الزمني (طارق عبد الرؤوف عامر ،٢٠٠٦، ١٢٤).

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات واضحة في التعلم اللغوي وخاصة التعبير اللفظي بسبب ارتباط النمو اللغوي بالقدرات المعرفية وما تتطلبه اللغة من إدراك للمعاني والمفاهيم،وأكثر المشكلات اللغوية شيوعاً لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية هي مشكلة النطق والتأتأة، وقلة المفردات اللغوية، وأن مشكلات الطلاقة تؤثر على مهارات التواصل لدى الأطفال وتقلل من تقديره لذاته وثقته بنفسه (ولاء ربيع مصطفى، ٢٠١٥، ١٠٧).

والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم صعوبة في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية وعندما يستخدمها تكون غير ملائمة فنجده يجيب على الأسئلة ولكن لا يبدأ الحوار، وعندما يبدأ شخص آخر الحوار تبين ضعف قدرته على الاستمرار في الحوار موضوع المناقشة، وقد يقطع كلام الآخرين بكلام غير ملائم، غير قادر على الإجابة على بعض التساؤلات لأنه لا يفهمها، وصعوبة في سرد القصص، ويفتقر حديثه إلى سرد الأحداث المفصلة والمتتابعة (إيهاب عبد العزيز الببلاوي، ٢٠١٧، ١٣٣). وأشارت دراسة(2017) Shilc, Shmidit,& Koshir إلى تقييم الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال سرد القصص في ضوء خصائص المفردات، والهيكل النحوي والهيكل الموضوعي للقصة وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٦٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية تم تقسيمهم إلى مجموعتين(تجريبية وضابطة) على حسب السن ونوع الجنس، تتراوح أعمارهم الزمنية (٧-٩) سنة، معامل الذكاء (٥٠- ٧٠) درجة، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من صعوبات في تعلم المفردات اللغوية وتتمثل في قصور في ضبط الحديث والتأخر في فهم قواعد الإعراب والبناء، واستخدام كلمات غير مفهومة، ويرجع عجز الأطفال في اكتساب مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة إلى انخفاض القدرة العقلية، وأوضحت دراسة (2006) Na & Jeong إلى تقييم الاستخدام الاجتماعي للغة من خلال معرفة القدرة على التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في الاستجابة لكلام الآخرين أثناء الحديث، ويميلون إلى تكرار ما يقولونه، ولديهم صعوبة في فهم كلام الآخرين حين يتحدثون معهم، وصعوبة وصف موقف أو حدث حيث أن كلامهم غير مترابط ولا يستطيعون تحديد متى يبدأو الحديث ومتى ينتهوا منه لكي يتمكنوا من الاستماع إلى الآخرين.

[٣] الخصائص الاجتماعية:

من أهم الخصائص لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم القصور في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين ومع البيئة المحيطة من حولهم فالطفل ذوي الإعاقة الفكرية يميل إلى الانسحاب والتردد في السلوك التكراري وكذلك الحركة الزائدة وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين،غالباً ما يميل نحو المشاركة مع الأصغر سناً في نشاطه ويميل إلى العدوان وعدم تقدير الذات وكذلك العزلة والانطواء وتكرار الإجابة رغم تغير السؤال (أمل معوض الهجرس، ٢٠١٦، ١٨٢).

ونظراً للتأخر اللغوي والجسمي فإن الطفل ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيع التواصل الطبيعي مع المحيطين به وذلك لعدم قدرته على ضبط انفعالاته والتعبير عنها لفظياً ويلجأ إلى الحركات التكرارية والحركات الزائدة ولا يستطيع إقامة علاقة اجتماعية مع الآخرين ويشارك الأصغر سنا في اللعب أو يميل إلى الانعزال والانطواء. وسريع الغضب وسريع الاستثارة والتغير من حالة وجدانية لأخرى بسهولة لتقبله الأفكار دون وعي كافي (آمال عبد السميع باظه، ٢٠٠٩، ٢٣).

كما أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من بعض المشاكل الاجتماعية ويعود ذلك بسبب سوء المعاملة والطريقة التي يعاملهم بها الآخرون في المواقف الاجتماعية المختلفة ، كما أنهم يعانون من مشكلات وصعوبات لغوية مختلفة من أهمها البطء في النمو اللغوي والتأخر في النطق والتأخر في اكتساب قواعد اللغة، عدم قدرتهم على استخدام ما لديهم من مفردات لغوية في أحاديث وحوارات ذات معنى وهو الأمر الذي يؤدي إلى قصور في تواصلهم مع الآخرين وفي استخدامهم الاجتماعي للغة، وضعف المفردات اللغوية وبساطة التراكيب اللغوية بما لا يتناسب مع أعمارهم الزمنية ولذا فإن مستوى أدائهم اللغوي يكون أقل بكثير من أقرانهم العاديين في نفس العمر(عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١١، ٢٢٨). حيث أشارت دراسة Schuit, segers, Balkom, Verhoeven (2011) إلى تقييم كيف تؤثر العوامل المعرفية على تطور اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، ووصف كيفية تأثير الذاكرة العاملة الصوتية على تطوير اللغة وبناء الجملة وما دور التواصل غير اللفظي على تطور اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٥٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٤٢) طفلا من العاديين، تراوحت أعمارهم الزمنية (٤-٥) سنة، وبعد استخدام الأدوات الآتية: مقياس التواصل غير اللفظي (Tellegan et al ,2005) ومقياس الذاكرة العاملة الصوتية لإنتاج اللغة، مقياس المفردات اللغوية (المفردات وبناء الجمل) ، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة الصوتية لها دور في اكتساب المفردات اللغوية وبناء الجمل، كما لوحظ وجود فروق على اختبار المفردات اللغوية والتعرف على الكلمات لصالح الأطفال العاديين، كما أظهر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية انخفاضاً في اختبار المفردات اللغوية.

وذكر Gardner (2012) أن الجوانب الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تغلب عليها مجموعة من الاختلالات في الوظائف الاجتماعية والتفاعلية تظهر في صورة مشكلات عدة في سلوكهم الاجتماعي مع الآخرين مثل العدوان وصعوبة في التواصل الفعال، وتراجع

مستوى مشاركتهم في الفعاليات الاجتماعية، والشعور بعدم الارتياح في ظل التواجد في التجمعات أو المناسبات الاجتماعية وغالباً ما ترتبط مثل هذه الانحرافات السلوكية لديهم بحال من التقيد في الحركة وملازمة المنزل، ويميلون إلى العزلة والانسحاب الاجتماعي والرفض الاجتماعي سواء للأقران أو الوسط المحيط، الأمر الذي يأتي عنه تكوين منظور سلبي حول الحياة، وضعف مستوى الاعتقاد في جودتها وتدني الحالة الصحية والشعور بالقلق والاكتئاب، وتراجع مستوى اختبارهم للانفعالات الإيجابية السارة.

[٤] الخصائص الانفعالية:

يتصف الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بعدم الاتزان الانفعالي وعدم الاستقرار والهدوء، كما يتميزون بسرعة التأثر أحياناً وبطء الانفعال أحياناً أخرى، أما ردود الفعل العاطفية والانفعالية عندهم فهي أقرب إلى المستوى البدائي، وعدم القدرة على تحمل القلق والإحباط، كما يتميزون بعدم اكتمال نمو الانفعالات وتهذيبها بصفة عامة كما يتصفون بالانسحاب والعدوانية (أمل معوض الهجرس، ٢٠١٦، ١٨٨).

والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات في النمو الانفعالي والإدراك ومعرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وهذا ما يؤكده Hogue, Mooney, Morrissey, Steptoe, Johnston, Lindsay,& Taylor (2007) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية، حيث نجدهم غير قادرين على التواصل الطبيعي مع المحيطين بهم وذلك لأنهم لا يستطيعون ضبط انفعالاتهم والتعبير عنها لفظياً بسبب التأخر اللغوي والجسمي فيضطروا إلى اللجوء للحركات التكرارية والحركات الزائدة ويكونوا غير قادرون على إقامة علاقة اجتماعية مع الآخرين (محمود عبدالرحمن الشرقاوي، ٢٠١٦، ٧٣)، وأوضحت دراسة Woodcock & Rose (2007) إلى كشف العلاقة بين كيفية معرفة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بمستويات غضبهم، وبين قدرتهم على إدراك الانفعالات. حيث افترضت أن زيادة التعبير عن الغضب مرتبط بانخفاض القدرة على التعرف على تعابير الوجه الانفعالية وزيادة الميل إلى تفسير تعابير الوجه بطريقة عدائية أو سلبية، وأن زيادة مستويات الغضب قد تؤدي إلى تغير في فهم بعض الانفعالات.واستخدمت الدراسة تصميم المسح المقطعي، حيث شارك في الدراسة ثلاثين مشترك اجتازوا اختبار التعرف على انفعالات الوجه وقائمة التقرير الذاتي للغضب(بنسون وإيفينزو، ١٩٩٢) كجزء من مقابلة منظمة.وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين لديهم ارتفاع في مستويات المعرفة الذاتية للغضب لم يظهروا انخفاضاً كبيراً في أداء اختبار التعرف على انفعالات الوجه، أوتفسير تعابير الوجه بطريقة أكثر عدائية مقارنة مع

الأفراد الذين يعانون من مستويات أقل في تقارير المعرفة الذاتية للغضب.ومع ذلك كانوا أقل دقة في إدراك انفعالات الوجه المحايد.

مما سبق يتضح أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من بطء في النمو اللغوي وصعوبة في استخدام الألفاظ التي يعبرون بها عن أنفسهم وعن حاجاتهم ويفشلون في التواصل مع الآخرين، ويرجع ذلك إلى انخفاض القدرة العقلية كما أنهم يعانون من مشكلات في النمو الانفعالي فلا يستطيعون ضبط انفعالاتهم والتعبير عنها لفظياً وإدراك ومعرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وصعوبة التعبير الانفعالي ترجع إلى انخفاض معامل الذكاء مثل القصور في الذاكرة والانتباه، والتخيل، والتعامل مع المثيرات المختلفة سواء الثابتة أو الغامضة.

ثانياً: الاستخدام الاجتماعي للغة

يشير الاستخدام الاجتماعي للغة إلى جوانب اللغة كما تحدث ضمن السياق، وتشمل غرض المتحدث سواء توجه نحو الآخرين (تعريف، إعلام، أو طلب، أو ضبط السلوك)، وقد يوجه إلى الذات لتبرير شيء إلى النفس، أو التفكير مع النفس، أو تذكير النفس بشيء ما. ويتضمن الاستخدام أيضاً كيفية تغيير ومواءمة اللغة لتناسب المواقف المختلفة كاللغة التي يستخدمها الفرد مع الرؤساء أو في المناسبات الرسمية تختلف كثيراً عن المستخدمة مع الأصدقاء.

مفهوم الاستخدام الاجتماعي للغة

أشار إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٧، ١٤٠) أن الاستخدام الاجتماعي للغة ثلاثة وظائف أساسية وهي:

- الوظيفة الأدائية: ومن خلالها يحاول المتكلم فهم وتوصيل ما يريده المستمع.
- الوظيفة التنظيمية: ومن خلالها يحاول المتكلم إفهام الآخرين ما يريد منهم.
- الوظيفة التفاعلية ومن خلالها يحاول المتكلم مشاركة الآخرين في تفاعلاتهم الاجتماعية.

ويعني مصطلح الاستخدام الاجتماعي للغة pragmatics من الناحية اللغوية كما ورد في المعاجم اللغوية وفي نموذج كاشير Kasher (1991) تلك اللغة أو الطريقة التي يمكن من خلالها للكلمات والعبارات المختلفة أن تستخدم في المحادثات بغرض التعبير عن معان ومشاعر وأفكار معينة والتي قد تختلف أحياناً عن المعاني التي تستخدم تلك الكلمات من أجلها . أما من الناحية السيكولوجية فيعني تلك الطريقة التي يتم بها استخدام الكلمات أو المفردات اللغوية في حديث ذي معنى ومغزى معين ومحدد وفق نمط معين للكلام يقصده المتحدث كأن يكون سؤالاً

أو طلباً، أو استفساراً، أو ما إلى ذلك، والتي تمكنه من توصيل ذلك المعنى الذي يريده للآخرين مما يجعل بوسعه أن يقيم الحوارات الهادفة معهم، وأن يبادلهم الأحاديث أو المحادثات مما ييسر له التفاعل والتواصل معهم. ومن ثم فهو بذلك يعني الاستخدام المناسب للغة أو لنمط الحديث الملائم في السياق الاجتماعي بما يحقق للفرد وظائف أو فوائد معينة في مواقف اجتماعية محددة (في عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠، ٢٣).

ويقصد بالاستخدام الاجتماعي للغة "القواعد التي تحكم استخدام اللغة في السياقات والتفاعلات الاجتماعية المختلفة سواء اللفظية منها مثل اختيار موضوع الحديث او غير اللفظية مثل اتخاذ الدور والتواصل البصري" (Gerenser, 2010, 74).

وعرفه Loukusa & Moilanen(2009) بأنه "القدرة التواصل اللفظي مثل الالتزام بالموضوع والتواصل غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه وما وراء المعرفة مثل نبرات الصوت والتردد والاستدلال الاجتماعي مثل استنتاج المعني الحقيقي لكلمة شخص ما".

كما يعرف Philofsky, Fidler &Hepburn (2007) الاستخدام الاجتماعي للغة بأنه " الاستخدام المناسب لغة في ما يتناسب مع السياقات الاجتماعية التي تفرض على المستمع أن يكون لديه إدراك لما يقصده المتحدث".

ويعني الاستخدام الاجتماعي للغة هو" قدرة الطفل على التواصل واستخدام اللغة في تفاعلاته اليومية ونقل المعنى الذي يقصده في سياقات تفاعل مختلفة، مثل اتخاذ الدور أثناء الكلام ، والاستمرار في نفس موضوع الكلام ، وإضافة معلومات وطرح الاسئلة" (Terasaki,& phelps- Gunn, 2007).

ويعرفه وليد السيد خليفة (٢٠٠٦، ٣٦) على أنه "توظيف اللغة في المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل اللغوي لتحقيق الإتزان الانفعالي والتوافق النفسي والاجتماعي".

ويقصد بالاستخدام الاجتماعي للغة "القواعد التي تحكم استخدام اللغة ضمن التفاعلات الاجتماعية وهذا يتضمن السلوكيات الاجتماعية غير اللفظية مثل أخذ الدور أو استخدام التواصل البصري، بالإضافة إلى التعبيرات اللفظية التي تشير إلى اختيار الموضوع أو الحديث فعلى سبيل المثال أنواع الكلمات التي يتم استخدامها للحديث في موضوع معين مع أحد الأصدقاء تختلف كثيراً عن تلك المستخدمة مع رؤساء العمل" (Wilkinson, 1998).

ومن خلال العرض السابق نجد أن الاستخدام الاجتماعي للغة يشير إلى الهدف من اللغة أو وظيفتها ويهتم بكيفية استخدام اللغة في التواصل والحصول على ما نريد من البيئة، كما أن

هناك قواعد وسلوكيات لفظية وغير لفظية للاستخدام الاجتماعي للغة مثل اتخاذ الدور في الكلام، والمحافظة على نفس موضوع الحوار، وإصلاح الكلام عندما يحدث سوء الفهم من جانب المستمع وإنهاء الحوار.

وتعرف الباحثة الاستخدام الاجتماعي للغة بأنه أي سلوك يهدف إلى قدرة الطفل على التواصل واستخدام اللغة في تفاعلاته اليومية ونقل المعنى الذي يقصده في سياقات تفاعل مختلفة مثل أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل.

الأبعاد الرئيسية للاستخدام الاجتماعي للغة:

حدد (2011) Wray ثلاث أبعاد رئيسية وهي:

١- **مهارات المعالجة الانفعالية.Emotional processing skills** : تشير إلى القدرة على فهم الانفعالات وتوصيلها وتعد هذه المهارة أساسية لتطوير العلاقات الإيجابية بين الأفراد وفقا للنظريات الوظيفية للانفعالات، فإن الانفعالات لها وظيفة شخصية واجتماعية وتتضمن الوظيفة الاجتماعية للانفعالات في القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم الحقيقية والزائفة بالإضافة إلى القدرة على التنبؤ بسلوكهم بينما تتضمن الوظيفة الشخصية (الذاتية) للانفعالات القدرة على تقييم الموقف وإعطاؤه معنى معين والاستفادة من تلك الخبرة في المواقف الجديدة.

٢- **استراتيجيات الحديث Discourse strategies** : تتمثل في القدرة على إجراء محادثات وسرد قصصي بشكل مترابط ومتماسك والتي تحتاج إلى استخدام المفردات بشكل مناسب واستخدام جمل صحيحة من الناحية التركيبية وربط تلك الجمل بشكل سليم مع مراعاة تبادل الأدوار أثناء الحوار(أخذ الدور)، ومراعاة موضوع المحادثة وفهم حركات الجسم (لغة الجسد أثناء الحوار)، وإدراك العوامل التي تؤثر سلباً على عملية الاتصال والعمل على معالجتها بشكل سليم.

٣- **اللغة الموجهة نحو الهدف (عملية التواصل .Goal- Directed language**: هي القدرة على استخدام اللغة لأغراض مرغوبة وتشمل مظهرين منفصلين: (استخدام اللغة بشكل مناسب، واستعمالها لأغراض مختلفة). ولكي يحدث هذا لابد من أن يزود الطفل بالمعلومات الحقيقية الكافية عن الأشخاص والأماكن والمواقف بحيث تكون مقبولة من الشخص الآخر في الحوار فضلاً عن تعليم الطفل كيفية التعبير عنها بشكل مهذب ومناسب.أما الشرط الآخر لاستخدام اللغة بشكل فعال فيكمن في إمكانية تطويعها لأغراض

مختلفة وبالتالي فإن اللغة تعتبر أداة يمكن من خلالها تحقيق نتائج مرغوبة والأطفال الصغار يستخدموا اللغة لإنجاز بعض المهام الأساسية مثل تسمية الأشياء والطلب والاحتجاج أو الرفض ومع النمو العمري يتعلم الطفل استخدام اللغة بشكل وظيفي أكثر تعقيداً كالتخيل والتفاوض والاخبار.

وأوضح Blum (2004, 1913) مجموعة من المهارات الفرعية للاستخدام الاجتماعي للغة:

أ) **أخذ الدور:** تظهر مهارة أخذ الدور في سن مبكر فهو سلوك يكون بين الطفل والأم أثناء الشهور الأولى من حياة الطفل، وبداية المهارة تكون على هيئة نشاط غير لفظي يتضمن النظر والابتسامة وتعبيرات الوجه بعد ذلك يركز على توقيت انتقال الحديث إلى الطرف الآخر وتبادله ويعتبر أخذ الدور في المحادثة سلوك مهاري يعتمد على التعرف والربط لسلسلة من المهارات وهي الكلام الشفهي، وعلم اللغة، والتواصل البصري، والأطفال الذين يعانون من مشكلات لغوية يكونوا أكثر تعرضاً لخطر مشكلة أخذ الدور أثناء الحديث مقارنة بأقرانهم العاديين.

ب) **الحفاظ على المحادثة:** القدرة على مبادأة الحديث وتغييره سواء من خلال طرح التساؤلات والتعليق على شيء ما، وتتضمن مهارات لغوية ومعرفية واجتماعية فالطفل يجب أن يكون لديه الرغبة في مبادأة الحديث بشكل تلقائي.

ج) **الالتزام بآداب الحديث:** ويمكن أن نلاحظ التأدب اللغوي بطرق مختلفة فيمكن أن يكون منطوقاً ودلالياً مثل إضافة بعض الكلمات "إذا سمحت من فضلك وغيرها" أو نحويا بتغيير الأسلوب من الأمر إلى الطلب غير المباشر، فالطفل لابد من أن يتعلم مجموعة من المفردات التي يستخدمها أثناء التفاعلات الاجتماعية.

د) **سرد أحداث القصة:** تتطلب مهارة سرد أحداث القصص والألعاب اللفظية تبادلاً كثيراً للأدوار من المتحدثين وتفاعلاً لفظياً معقداً وإبقاء التركيز على مهمة ما أثناء الحديث حيث تظهر القدرة على سرد أحداث القصة في عمر (٣) سنوات.

مما سبق ينبغي أن يتعلم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل الذي يقتضي فهم وظيفة اللغة واستخدامها اجتماعياً، والمعرفة بالحوار، أو فهم كيف يشارك في حوار مع الآخرين، وسرد القصص، وفهم كيف يتحدث مع الآخرين، واتخاذ الدور أثناء الحديث، وكيفية بدء الحوار، وكيفية إنهاء المحادثة.

وقد استخدمت الباحثة الأبعاد الآتية للاستخدام الاجتماعي للغة:

١- **أنماط الكلام:** هو معرفة الطفل لأنماط الحديث (التوكيد- السؤال- الطلب- الأمر ...) التي يمكنه أن يلجأ إليها في أحاديثه مع الآخرين، واستخدام تلك الأنماط بصورة صحيحة فضلاً عن معرفة متى وكيف يستخدم كلا منها .

٢- **توظيف الكلام:** هو معرفة الطفل للأشياء التي يتم التعبير عنها بالكلمات مثل (الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والاستئذان) فضلاً عن استخدامها الصحيح في السياق الاجتماعي بما يتلاءم مع الموقف.

٣- **تنظيم المحادثة:** هي معرفة الطفل الجوانب الأساسية في المحادثة والتي تتطلب القيام بتنظيمات معينة كي تسير المحادثة بصورة صحيحة وتكون هادفة وذات مغزى مثل (أخذ الدور، والتتابع في المحادثة، والرد) فضلاً عن إدراك التوقيت الصحيح لذلك، والصورة التي يمكن أن يتم بها .

٤- **السلوك اللغوي غير اللفظي:** هي إدراك الطفل لذلك الجانب غير اللفظي من اللغة كالإشارات، والإيماءات، والتعبيرات الوجهية، وغيرها، ومعرفة مغزاها، وكيفية استخدامها حيث تلعب دوراً مهماً في المحادثة، وتسهم في تبادل التفاعلات والتواصل .

٥- **استخدام اللغة للتواصل:** هي قدرة الطفل على استخدام المفردات اللغوية التي يكون قد اكتسبها في إقامة تفاعل معين مع الآخرين، وفي تبادل الحوار والأفكار والآراء معهم بشكل مقبول وذلك لتحقيق فوائد محددة في مواقف اجتماعية معينة.

نظريات تفسير الاستخدام الاجتماعي للغة:

نظرية باتس (1976) Bates:

تفترض تلك النظرية أن اللغة تكتسب من خلال الدراسة الشاملة والواقية للعوامل البيئية التي تؤدي دوراً في المهارات النمائية عامة لدى الطفل، وقدم مصطلح الاستخدام الاجتماعي للغة للتعرف على الارتباط بين نمو اللغة والبيئة أو السياق الذي يتم فيه التواصل فمما لا شك فيه أن الطفل أول ما يستخدم اللغة للتعبير عن الذات يكون في سياق اجتماعي ومع تطور استخدامه للغة تنمو مهاراته المعرفية والسياق في ضوء نظرية الاستخدام الاجتماعي للغة له أربعة أنواع:

- السياق المعرفي الاجتماعي (معرفة البيئة المادية، ومعرفة شريك التواصل وقواعد التواصل وأهمها الاتصال بالعين واتخاذ الدور).
- السياق الفيزيقي (الخصائص المدركة للأشخاص والأماكن والأشياء).

- السياق اللغوي (المعلومات التي ترتبط بجمع وتنظيم الأصوات وتفسير التواصل.
- السياق غير اللغوي (المعلومات غير اللفظية التي ترتبط بتوليد وتفسير المعنى Levey) ,2011, 22)

نظرية الأفعال الكلامية:Speech acts theory

تشير هذه النظرية إلى أن اللغة تعد وسيلة لنقل المعلومات بالإضافة إلى كونها طريقة عمل تقتضى من المتكلم أن يكون على وعي بما يقول ومن المستمع، أن يفكر ويفهم الكلام الظاهر والضمني للمتكلم وتبنى تلك النظرية على فكرة أن أي كلام له شكل ودلالة وتأثير وذلك في ضوء أفعال كلامية ثلاثة هي:

- الفعل اللغوي: وهو الذي يتألف من أصوات لغوية منتظمة في إطار لغوي نحوي سليم له معنى محدد.
- الفعل الضمني للكلام: وهو ما يكمن خلف المعنى الأصلي للفعل اللغوي.
- الفعل التأثيري وهو الأثر الذي يحدثه الفعل اللغوي في المستمع (Akmajian, Demers, Farmer,& Harnish, 2001, 394- 395).

وقد تبنت الباحثة نظرية الأفعال الكلامية فهي تشتمل على كلام يعطي معنى في ذاته مثل: ما هذا الشيء؟ وكلام يؤدي إلى فعل مثل: ابتعد عن الزجاج، وفعل يعطي معنى مثل: عندما تنظر الأم بغضب إلى الطفل، وفي ضوء تلك النظرية هناك ما يسمى الاستلزام الحواري فالناس في كلامهم قد يقولون ما يقصدون وقد يقصدون أكثر مما يقولون وهذا ما يؤدي إلى سوء الفهم بينهم.

أهمية الاستخدام الاجتماعي للغة:

يعتبر الاستخدام الاجتماعي للغة أحد أهم مكونات اللغة، فهو ضروري وفعال لإحداث التوافق النفسي والمعرفي والتفاعل الاجتماعي، وينطوي على التوافق بين اللغة كنظام وأهداف وتفاعلات البشر في المواقف الاجتماعية، كما أن قصور الاستخدام الاجتماعي للغة يؤثر على النمو النفسي والاجتماعي والأكاديمي لدى الأطفال فالعلاقة قوية بين الاستخدام الاجتماعي للغة والتفاعل الاجتماعي (Beggy, 2007, 38).حيث هدفت دراسة Vandereet, maes, lembrechts, & zink (2011) إلى التعرف على العلاقة بين اكتساب اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وخصائصهم الاجتماعية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٢٣) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت النتائج إلى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قد اكتسبوا المهارات المعرفية والتواصل وكان مستواهم أقل في اكتساب المفردات التعبيرية خلال فترة

المتابعة، كما أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين المهارات المعرفية ومهارات التواصل ومهارات الفهم باكتساب المفردات اللغوية.

ويسهم الاستخدام الاجتماعي للغة في تطور المهارات اللازمة للأداء الوظيفي في السياقات اليومية، وأن المهارات اللغوية تنبئ بالاستخدام الاجتماعي للغة من جانب هؤلاء الأطفال حيث أشارت دراسة(Tomlin (2003 إلى الكشف عن فعالية البرنامج اللغوي في تحسين المهارات المعرفية اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، العينة (٣) من الآباء، عمر الآباء (٣٥- ٤٥) سنة، وثلاثة من الأطفال وتوصلت النتائج إلى زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين قدرتهم على التواصل بعد انتهاء البرنامج.

كما أن الاستخدام الاجتماعي للغة يساعد في إرسال وتوصيل المعلومات بصورة مناسبة للسياق الاجتماعي وفي الوقت المناسب، ومعرفة كيفية بدء وإجراء وإنهاء المحادثات وتقديم الطلبات والأوامر المناسبة اجتماعيا وتقديم الموضوعات بصورة متماسكة وسرد الأحداث الوثيقة الصلة والمرتبطة بحياتنا.ويؤدي عدم امتلاك الفرد لمهارات التواصل الاجتماعي البراجماتي إلى عدم قدرته على نقل رغباته واحتياجاته والحصول على المساعدة من الآخرين مما يؤدي إلى قصور التفاعل الاجتماعي معهم (McNamara &Durso, 2003) . حيث أشارت دراسة (2007) Romerobacios إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، العينة (٤٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية ويعانون من اضطرابات لغوية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق برنامج المهارات اللغوية لمدة عشرة أسابيع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزي على تطبيق البرنامج اللغوي فقد زادت القدرات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) وذلك من حيث المهارات اللغوية الضرورية مثل تنمية الحصيلة المفرداتية والبناء النحوي الصرفي، وزيادة القدرة على التمييز اللفظي، وفيما يتعلق بتطوير الجوانب اللفظية فلم يحدث أي تغيير ملحوظ على نطق الأطفال وهذا يعزي إلى عدم استخدام الأنشطة الكافية لتطوير الجانب النطقي والتعبير الشفوي.

كما أنه يساعد على إحداث درجة من التكامل بين اللغة والمعلومات الموجودة في السياق الاجتماعي كخطوة أساسية لحدوث التواصل الفعال، والتي تعتمد على مدى معرفة الفرد وإدراكه لقواعد اللغة وتتمثل في القدرة على إنتاج وحدات كلامية منظمة ومترابطة مثل المحادثات والقصص ومن ثم استخدام القصص لأغراض مختلفة والقدرة على فهم واستيعاب ما يريده الطرف الآخر في الحوار (Hyter, Rogers, Self, Simmons& Jantz, 2001).

ويساعد على دراسة اللغة بعيداً عن البناء اللغوي والقواعد والأساسيات المرتبطة بالجوانب البنائية للغة وتتحدد قواعد وأساسيات الاستخدام الاجتماعي للغة التي تتم من خلال عملية التواصل سواء أكان كلاماً أو كتابة والإجابة عن التساؤلات بماذا نتحدث وكيف نتحدث (Reynolds &Janzen, 2007, 1611). فقد أشارت دراسة Diken (2014) إلى تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٦٨) طفلا، (٥٢) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (٣٤) طفلا من ذوي اضطراب التوحد، متوسط عمر زمني (٥- ١٢) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم عجز في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة (السلوك النمطي، التفاعل الاجتماعي)، تفوق الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مهارات التواصل غير اللفظي عن الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهدفت دراسة Polisenska,Kapalkova, Novotkova (2018) إلى تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية تأثير تطور اللغة بالإعاقة، وتحقيقاً لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٢٨) طفلا، (١٤) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (١٤) طفلا من العاديين، تم تقييم مهارات اللغة الاستقبالية التي تستهدف الكلمات والجمل والقصص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قدرة على فهم الكلمات، وتليها الجمل، مع فهم القصص وكان فهم الأسماء لديهم أفضل من فهم الأفعال.

ويسهم في ضبط الحديث واستخدام أساليب تواصل متنوعة (Harley, 2010, 337).حيث أشارت دراسة إيمان صديق فراج (٢٠٠٣) إلى التعرف على فاعلية برامج الكمبيوتر في تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع والمحادثة) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٦) طفلا وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية (٧) ذكور، (٩) إناث، تتراوح أعمارهم الزمنية (٨- ١٠) سنة، معامل الذكاء (٥٠- ٥٩) درجة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عدد كل منهما (٨) أطفال، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.

ويسهم في تعليم الأطفال قواعد التفاعل اللفظي وغير اللفظي مثل كيفية إشراك الآخرين في الحديث،الحفاظ على مسافات بعيدة أثناء الحديث، وكيفية تبادل الحديث، وتغيير الموضوعات، وتوضيح الرسائل، وإضافة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية (Marasco, ORourke, Riddle, &Sepka, 2004,2)، حيث هدفت دراسة Diken (2019) إلى تنمية

مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بين الأطفال الأتراك ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والعاديين، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٥٢) طفلاً بالمدارس الابتدائية، (٧٥) طفلا عاديا، (٧٧) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، العمر الزمني (٥-١٢) سنة، وتوصلت النتائج تفوق الأطفال العاديين في اكتساب مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة ، كما أظهر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات في أخذ دور أثناء الحديث وبدء المحادثة والاستماع والإنصات ومشاكل في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. وهدفت دراسة Mungkhetklang, Bavin, Crewther,Goharpey,&parsons (2016) إلى التعرف على مدى إسهام الذاكرة والمفردات على القدرة اللغوية غير اللفظية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة (١٧) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (٣٩) طفلا من العاديين، تم تطبيق اختبار القدرة اللغوية غير اللفظية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسين الذاكرة البصرية قصيرة المدى والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وأشارت دراسة Meuris, Maes, & Zink (2014) إلى تقييم المهارات اللغوية ومهارات التواصل لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مهمة سرد القصص، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٤٠) من ذوي الإعاقة الفكرية، تم استخدام مقاييس المهمة القصصية (اللغة اللفظية، وغير اللفظية) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين استخدام القصص الاجتماعية وتنمية مهارات اللغة والتواصل للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية .

ومما سبق يتضح أن الاستخدام الاجتماعي للغة يساعد على التفاعل الاجتماعي التحادثي الذي يتمثل في تنظيم وترابط المحادثات وتصويب الأخطاء وأخذ الدور، وبدء المحادثة ومواصلتها وإنهائها، وتحديد الموضوع والمحافظة عليه.

مراحل تطور الاستخدام الاجتماعي للغة:

يظهر الاستخدام الاجتماعي للغة في مرحلة مبكرة لدى الأطفال فتبادل النظرات بين الطفل والأم وإشارات الجسد والبأباة والتناغم. ففي العام الأول من العمر يصبح الاستخدام الاجتماعي للغة أكثر تقدما ويتضح ذلك من خلال التواصل الاجتماعي الفعال. وقد اقترح (Marasco, ORourke, Riddle, Sepka,& Chairperson,2004). مخططاً تنموياً لتطور الاستخدام الاجتماعي للغة يوضح نمو مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في السنوات الست الأولى من عمر الطفل: (من الولادة إلى ثلاثة شهور، من ٣- ٦ شهور، من ٦- ٩ شهور، من ٩- ١٢ شهر، من ١٢- ١٨ شهراً من ١٨- ٢٤ شهراً، من ٢- ٣ سنوات، من ٣- ٤ سنوات، من ٥- ٦ سنوات).

فقد ركزت الباحثة على مرحلة (٦-٧) سنوات هذه المرحلة تتفق مع العمر العقلي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتشمل احترام قواعد المحادثة العامة مثل أن يكون الحديث مناسباً أو مهذباً، القدرة على بدء وإنهاء التفاعل والقدرة على طرح الأسئلة والإجابة عنها والقدرة على الطلب والاستمرار في التفاعل، والاستمرار في موضوع الحوار والقدرة على تقبل سلوكيات وأفعال الآخرين، والتأثر بما يقوله الشخص الآخر في المحادثة، والأخذ والعطاء في الكلام بشكل مناسب ، كما يستطيع سرد القصص من خلال النظر في الصور، كما يستطيع أن يسأل ويجيب على الأسئلة مثل (أين، متى، لماذا، كم، ماذ تفعل)، ويطلب الإذن عند رغبته في استخدام أشياء الآخرين، ويستطيع الترحيب بشكل مناسب، ويدرك احتياجات الآخرين ويقوم بتقديم المساعدة لهم. وأن يدرك القول الصحيح والقول الخاطئ في السياق الاجتماعي أو الحديث المناسب للسياق الاجتماعي.

تعقيب

يشير الاستخدام الاجتماعي للغة إلى مهارة المحادثة الأساسية مثل القدرة على إرسال وتوصيل المعلومات بصورة مناسبة للسياق الاجتماعي وفي الوقت المناسب ومعرفة كيفية بدء وإجراء وإنهاء المحادثات وتقديم الطلبات والأوامر المناسبة اجتماعياً وتقديم الموضوعات بصورة متماسكة وسرد الأحداث الوثيقة الصلة والمرتبطة بحياتنا، ويؤدي عدم امتلاك الفرد لمهارات اللغة الاستخدام الاجتماعي للغة إلى عدم قدرته على نقل رغباته واحتياجاته والحصول على المساعدة من الآخرين مما يؤدي إلى قصور التفاعل الاجتماعي معهم (McNamara &Durso, 2003).

واللغة أداة مهمة لتحقيق التفاعل الاجتماعي فضلا عن كونها وسيلة للتحكم والسيطرة على انفعالات وسلوكيات الفرد والأفراد الآخرين فالأطفال الذين لديهم القدرة على استخدام اللغة في تنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم بطريقة مناسبة من الناحية الاجتماعية يمتلكون القدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة وناجحة مع أقرانهم وأيضا تكوين صداقات جديدة (Helland, Lundervold, Heimann,& Posserud, 2014).

كما أن المهارات اللغوية تنبئ بالاستخدام الاجتماعي للغة مما يسهم في زيادة تواصلهم مع الآخرين حيث أشار Hudson,&Diane(2014) إلى التعرف على دور الوالدين في تحسن المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (١١) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم الزمنية (٨- ١٢) سنة، وقد تضمن البرنامج اللغوي مجموعة من الأنشطة قائمة على أسلوب الاستماع لقصة وتحويلها إلى

مادة للحوار والمناقشة على أسلوب الاستماع للقصة ومن ثم محاولة تقمص أدوار الشخصيات الموجودة في القصة وإعادة سرد الأحداث بطريقة صحيحة من خلال تقمص الأدوار وقد استمر تطبيق البرنامج من (٣) شهور واشترك الوالدين في تطبيق البرنامج وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج اللغوي القائم على استخدام الأنشطة اللغوية المتنوعة في تحسن المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وسعت دراسة (Yamamoto &Shimizu (2001 إلى زيادة المفردات اللغوية من خلال التدريس باستخدام الكمبيوتر، العينة طفل من ذوي الإعاقة الفكرية، العمر الزمني (٩,٦) سنة، استخدمت الدراسة برنامج تعليمي قائم على الكمبيوتر وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التعليم القائم على الكمبيوتر في تنمية المفردات اللغوية لدى الطفل ذوي الإعاقة الفكرية، كما حدث تعميم لما تعلمه التلميذ من خلال البرنامج التعليمي القائم على الكمبيوتر المستخدم يومياً في المنزل مما أدى إلى زيادة المفردات اللغوية لديه.

ويعد الاستخدام الاجتماعي للغة مهارة لغوية معقدة تختلف من وقت لآخر ومن موقف لآخر وتتحكم فيها الحالة الانفعالية للطفل فنجده يتفاعل بشكل ملائم أفضل كلما كانت الحالة الانفعالية جيدة والعكس تماما عندما يشعر بالانعزال وعدم رغبة الآخرين في التواصل والتفاعل معه بالتالي يفقد مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة. حيث أشارت دراسة ,Memisevic (Hadzic (2013 إلى تحديد مدى انتشار اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في البوسنة والهرسك، العينة (١٦٧) طفلا من الجنسين ذوي الإعاقة الفكرية وتم التعرف على الاضطرابات اللغوية للأطفال بالرجوع إلى السجلات التعليمية لملفات المدرسة، وأظهرت النتائج انتشار اضطرابات اللغة والكلام كان بمعدل مرتفع حيث بلغت نسبته (٧١,٣) باختلاف أسباب الإعاقة الفكرية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لعامل الجنس، ونظراً لارتفاع معدل الانتشار أوصى الباحثون بضرورة رفع تقارير تشخيصية لجميع الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية والذين يعانون من اضطرابات لغوية للملتحقين بالمدارس العادية ومراكز التربية الخاصة لتلقي الجلسات العلاجية بالنطق واللغة بمجرد التحاقهم المؤسسات المدرسية.

كما أشارت بعض الدراسات إلى دور الأسرة في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث هدفت دراسة (Piscitelli (2003 إلى التعرف على تأثيرات الدمج الشامل في نمو اللغة والكفاءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق معظم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مكاسب مهمة في تنمية اللغة والمهارات الاجتماعية بمرور الوقت، ولكن لم يتم رصد أي تغيرات هادفة في حل المشكلات السلوكية، وللبرنامج تأثير إيجابي في الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بناء على تقارير الآباء، أوضحت النتائج وجود علاقة

إيجابية دالة بين القدرة العقلية ونمو مهارات اللغة والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت دراسة Kaisara& robertsa (2013) إلى مقارنة أثر تعزيز البيئة التعليمية التي ينفذها الآباء والمعالجون في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقابل أن يقوم بتنفيذها المعالجون فقط، العينة (٧٧) طفلاً، العمر الزمني (٦-١٢) سنة، وتم تقييم مهارات الأطفال المعرفية غير اللفظية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وهدفت دراسة Schoenbrodt, Kumin, Dautzenberg,& Lynds (2016) إلى أهمية تدريب الوالدين على تعزيز المفاهيم اللغوية لدى أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية، استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٤) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، وشارك أولياء الأمور في ورشة عمل لتعليم أساليب التدخل اللغوي وتم تزويدهم بمجموعة من المواد وكتيب، وبعد انتهاء الدورة أكملوا التدريب في المنزل مع أطفالهم على مدى (٨) أسابيع، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية من حيث اكتسابهم معرفة بالمفاهيم اللغوية وتمكنوا من دمج المواد المقدمة والتقنيات المتعلمة لزيادة فهم أطفالهم للغتهم. كما أشارت دراسة حسام عطية حسين، وسميرة أبو الحسن عبد السلام، وفيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠١٨) إلى تحسين مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج من خلال برنامج تدريبي، العينة (٢٠) طفلا وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية، العمر الزمني (٩,٣- ١٢,٧) سنة ومتوسط أعمارهم الزمنية (٧,٩) سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، وقد أسفرت النتائج إلى تحسين مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الأطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

ثالثاً: التنظيم الانفعالي

يعتبر التنظيم الانفعالي من المفاهيم الحديثة في المجال السيكولوجي ويشير تنظيم الانفعالات إلى تلك العمليات التي من خلالها يستطيع الفرد أن يؤثر على الانفعالات التي يشعر بها وقتها وكيفية الشعور بها والتعبير عنها.

مفهوم التنظيم الانفعالي:

ويعرف التنظيم الانفعالي بأنه " القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الاجتماعي"(Smith, 2009, 2) .

والتنظيم الانفعالي يعني"قدرة الفرد علىاستعمال عدد معين من العمليات والاستراتيجيات (داخلية أو خارجية) المرتبطة بالفهم الانفعالي وإمكانية السيطرة أو التعبير الانفعالي بوصفها أسلوباً تكيفياً لتلبية متطلبات الحياة حيث يختلف الأطفال في أساليب تنظيمهم لانفعالاتهم بحسب المواقف الانفعالية" (White, 2008, 52).

ويرى (Eisenberg & Spinrad (2004, 149 أن تنظيم الانفعالات يشير إلى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره الذاتية كالخوف والغضب والحزن والفرح ومحاولاته في تعديل انفعالاته وضبطها والتحكم فيها من خلال ممارسة عدة أساليب هي تعديل الانفعالات وتقليلها وتغيير الانفعالات السلبية إلى إيجابية لتحقيق الأهداف الشخصية والوصول إلى مرحلة التكيف وإنجاز الأهداف.

ويعتبر التنظيم الانفعالي بُعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث أن الذكاء الانفعالي هو" القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم وذلك للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع عبده،٢٠٠٢، ٢٥٦).

ويشير (Mayer & Salovey (1993, 2011 أن التنظيم الانفعالي هو "التعبير عن الانفعالات الذاتية وتقييم انفعالات الآخرين ويتضمن هذا التقييم الذاتي للانفعالات القدرة على تحديد مشاعر الفرد من خلال الألفاظ أو تعبيرات الوجه أو علاقته بالآخرين ويكون شكل من أشكال التعاطف هو حجر الزاوية في تقسيم الانفعالات من خلال تقدير مشاعر الآخرين والخبرة بها ومساعدتهم على التعامل بها".

وقد استخدمت الباحثة تعريف إيمان كاشف (٢٠١٩) بأنه القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الاجتماعي وهو يتضمن عدد من الانفعالات وهي (الفرح والحزن والغضب والخوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز والتعاطف والغيرة والإعجاب والشعور بالذنب والحب والكره) ويمكن الطفل من إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها والاستجابة لها تبعاً لما تعنيه من أفكار.

التنظيم الانفعالي وبعض المفاهيم المرتبطة به:

- **الكفاءة الانفعالية:** يقصد بها التعرف على الانفعالات والتمييز بينها من خلال تعبيرات الوجه والصوت المعبر عنها، والقدرة على إظهار التعبيرات اللفظية وغير اللفظية ومعرفة أسـبابها

والاستجابة لها. وذلك لأربعة انفعالات(الفرح، الحزن، الخوف، الغضب) (عبد الفتاح رجب مطر، وعلي عبد الله مسافر، ٢٠١٠، ٨).

أ- **الاتزان الانفعالي:** يرى (Eysenk, 1973) أن الاتزان الانفعالي هو تنظيم سلوكي يتسم به سلوك الشخص في مواقفه الاجتماعية المختلفة ويتميز بالسمات التالية: تنظيم جميع انفعالاته في تكامل نفسي يربط بين جوانب الموقف ودوافع الشخص وخبرته، وقدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود وسلامة التفكير، القدرة على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يضفي عليه شعور بالرضا والسعادة. (In Salters-pedneault, Roemer, 2006).

ب- **إدارة الانفعالات:** هي القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وضبط الانفعالات والمشاعر السلبية وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف كما تتضمن القدرة على الانفتاح على المشاعر ومراقبتها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي (رأفت عوض السعيد، ٢٠١١، ١٥٢).

مما سبق يتضح أن التنظيم الانفعالي يضم هذه التعريفات فهو يجمع بين مفهوم الكفاءة الانفعالية والاتزان الانفعالي وإدارة الانفعالات، وبذلك فالتنظيم الانفعالي يضم ثلاثة مكونات وهي الجانب المعرفي، والجانب الحركي، الجانب الانفعالي، ويرى أن الجانب المعرفي يتمثل في القدرة على إدراك الانفعال من خلال التعرف وتمييز الانفعالات المختلفة، ويشير الجانب الحركي إلى تقليد الانفعالات وتعبيرات وجه الآخرين، أما الجانب الانفعال من خلال التعرف على الموقف الانفعالي والاستجابة لانفعالات الآخرين.

أبعاد التنظيم الانفعالي

تتعدد أبعاد التنظيم الانفعالي ومنها ما يلي:

١- التعبير الانفعالي Expressing Emotion

هو القدرة على إظهار وتجسيد الحالات الانفعالية المختلفة من خلال التعبير بالوجه والصوت، واستخدام المفردات اللغوية المعبرة عن أسماء الانفعالات أو مرادفاتها. فالتعبير الانفعالي سواء لفظي (مثل تسمية الانفعال كأن يقول هذا فرحان أو مسرور أو سعيد) أو غير لفظي، ويعد بعد التعبير الانفعالي شكلاً من أشكال التعبير الانفعالي غير اللفظي، وأحد مهارات التعبير الانفعالي ويتضمن كل السلوكيات الوجهية التي ترى مثل الأفعال أو الحركات التي تنقل

المعلومات أو يستدل منها المستقبل لمعاني معينة من الفرد المرسل، وهذه المعلومات تعطينا مؤشرات عن الحالة الانفعالية للمرسل أو دوافعه الاجتماعية (Smith, 2007, 19).

ويعد التعبير الانفعالي الوجهي أهم أنواع التواصل غير اللفظي، ويشمل التعبير الانفعالي الوجهي ارسال واستقبال معلومات من خلال السلوكيات الوجهية، التي أشارت معظم الدراسات على أنها تشمل (٦) انفعالات متفق على معناها عالميا وهي (السرور، والحزن، والخوف، والغضب، والدهشة، والاشمئزاز) وهذه الانفعالات الوجهية الستة نستطيع التمييز بينها ببساطة (Russell, &Fehr,1994, 202). وأشارت دراسة Patel (2004) إلى معرفة أثر المهارات الاجتماعية المعرفية (القدرة على إدراك التعبيرات الانفعالية الوجهية ومهارات حل المشكلات) على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٣٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، معامل الذكاء (٥٠-٧٥)، استخدمت الدراسة المقياس المصور للانفعالات الوجهية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين إدراك التعبيرات الوجهية Facial decoding ومهارات حل المشكلات، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية المعرفية والكفاءة الاجتماعية مقارنة بالأداء الوظيفي التكيفي، ومن الواضح وجود أثر ذو دلالة للمهارات الاجتماعية المعرفية على الأداء الوظيفي البينشخصي (الاجتماعي) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت دراسة رأفت عوض السعيد (٢٠١١) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي لإدارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذلك من خلال برنامج تدريبي لتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على إدارة انفعالاتهم، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، وتتراوح أعمارهم الزمنية (١٠- ١٣) سنة، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على إدارة انفعالاتهم مما أدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية لديهم. وأضحت دراسة Pochon&Declercq (2013) إلى دراسة التنظيم الانفعالي والتعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٧٢) طفلا، (٢٤) طفلا من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم الزمنية (٦-١٤) سنة، (٢٤) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية (٦-١٤) سنة، (٢٤) طفلا من الأطفال العاديين، وتتراوح أعمارهم الزمنية (٣-٦) سنة وبعد استخدام الأدوات الآتية: مقياس التنظيم الانفعالي من خلال عرض صور لتعبيرات الوجه، وكذلك استخدام القصص الاجتماعية باستخدام مجموعة من صور الحيوانات، تم تدريب الأطفال على التعبيرات الانفعالية المختلفة (السعادة، الحزن، الخوف، الغضب، الدهشة، الاشمئزاز)، وقد أسفرت النتائج

إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذوي متلازمة داون أظهروا تحسن ملحوظ في التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة بشكل مماثل لدى أقرانهم العاديين.

٢ - الفهم أو الإدراك الانفعالي Emotional understanding or Perception:

تعرف الطفل وتمييزه لتعبيرات الانفعالية والأصوات والمفردات اللغوية الدالة على الحالات الانفعالية المختلفة ويمكن أن يتم ذلك من خلال تسمية الانفعال سواء بالسؤال المباشر عن اسم الانفعال المعروض أو مطابقة الانفعالات (Bons, 2013, 428). وتظهر القدرة على إدراك الانفعالات من الوجه في الشهور الأولى من الميلاد حيث أوضح Andro, Wklar (1998) أن الرضيع عمر (٤) أشهر قادر على التمييز بين تعبيرات الغضب، والخوف، والحزن، والمفاجأة عندما تقدم داخل سياق مألوف (Uijarevic, Hamilton, 2013, 1518).

ويعني القدرة على التعرف والتمييز والتعرف على انفعالات الشخص من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسم، والصوت المعبر عن الانفعال ومواقف الانفعال على سبيل المثال عندما يرى الطفل صورة بنت مبتسمة وهي تحمل أرنب يفهم أن الطفلة في الصورة سعيدة، وكذلك يفهم لماذا هي سعيدة ومن ثم نستنتج أن هذا الطفل يفهم الانفعالات (Cho, 2008, 8). وأشار Bassett, Denham, Mincic& Graling (2012) إلى أن التنظيم الانفعالي للأطفال يتضمن بعدين متميزين هما التعرف على الانفعالات، والمعرفة بحالة الانفعالات، والتعرف على الانفعالات يعني قدرة الفرد على تسمية تعبيرات الوجه، والمعرفة الانفعالية المعبرة ،وكذلك التعرف على الانفعالات عندما يتم التعبير عنها بعبارات لفظية، معرفة انفعالية واضحة. والمعرفة بالحالات الانفعالية هي القدرة على التفكير في المواقف السائدة والمشاعر السياقية سواء كانت لفظية أو غير لفظية.فقدرة الأطفال على التعرف الانفعالي تسبق معرفتهم بردود الفعل على المواقف التي تثير المشاعر ويسير كلا من هذه التقنيات جنبا إلى جنب مع التطور المعرفي واللغوي كما أن الكفاءة الانفعالية تختلف باختلاف الجنس تتفوق الفتيات عن الفتيان في التعبير عن المشاعر المختلفة. وأشار Moore (2001) إلى تنمية الإدراك الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم عجز في التعبير الانفعالي، فقد أشارت الدراسة أن صعوبة التعبير الانفعالي يرجع إلى انخفاض معامل الذكاء مثل القصور في الذاكرة والانتباه، والتخيل، والتعامل مع المثيرات المختلفة سواء الثابتة أو الغامضة.

وأوضحت دراسة McClure, Halpern, Wolper, & Donahue (2009) إلى تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحسين المشكلات الخاصة بالتعرف على الانفعالات وفهمها والتحكم فيها، وقد أسفرت النتائج إلى وجود قصور في إدراك التعبيرات

الانفعالية وتسمية الانفعال، والاستجابة لانفعالات الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. كما هدفت دراسة Treillet, Jourdan– Ionescu, & Blanchette (2014) إلى المقارنة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في الفهم والإدراك الانفعالي، وتحقيقاً لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها(٣٤) طفلا ،(١٧) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (١٧) طفلا من العاديين، وتم التطابق بين الأطفال في العمر العقلي غير اللفظي، تم عرض صور التعبيرات الانفعالية باستخدام الكمبيوتر، واستبيان للوالدين، تم استخدام مقياس المفردات واللغة الاستقبالية (Evip,Dunn,Theriault– Whalen &Dunn,1993) ، ومقياس الإدراك الانفعالي المصور(Haps,Lang,Bradely et Cuthbert, 2008)، طبق عليهم مقياس مصور للتعبير الانفعالي عبارة عن صور لوجوه (تعبيرات انفعالية) (السعادة ،الخوف، الحزن، الغضب، الاشمئزاز، الدهشة)، تم عرضها من خلال جهاز حاسب محمول وطلب من الطفل أن يسمي الانفعال الذي يبدو على كل صورة أمامه وذلك بالنقر بالفارة على الصورة المناسبة للانفعال الذي يسمى له، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض القدرة على إدراك التعبير الانفعالي الوجهي وتسميته لدى الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين.

٣- الاستجابة لانفعالات الاخرين Responding to the Emotions of Others:

الاستجابة لانفعالات الآخرين تظهر لدى الأطفال العاديين مبكراً، فما هي إلا بضعة أسابيع بعد الولادة ويبدأ الأطفال في الابتسام استجابة لوجوه الآخرين، ومن (٣) شهور يبتسمون لمن يلاعبهم بصفة عامة، وفي حوالي السنة الأولى من العمر يبدأ الأطفال في تعديل سلوكهم استجابة لردود أفعال الآخرين الانفعالية (Bertin,& Striano,2006,295). والاستجابة للانفعال تعني رد الفعل الانفعالي الذي يحدث في حالة ملاحظة الحالة الانفعالية للآخرين (Blair, 2005, 699).

فالاستجابة تتضمن مجموعة من المكونات المتمثلة في الجانب الادراكي للحالة الانفعالية المعروضة، والجانب التحفيزي الذي يولد استجابة فسيولوجية داخلية، والمكون الحركي الذي يظهر في السلوك التعبيري، والمكون الذاتي الذي يظهر في الخبرة الذاتية بالانفعال (Moors, Ellsworth, Scherer,& Frijda, 2013, 221).وأشارت دراسة أمال عبد الهادي الشرقاوي، ورشاد على عبد العزيز (٢٠١٩) إلى تنمية الكفاءة الانفعالية وتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية (٩-١٢) سنة، معامل الذكاء (٥٠-٧٠)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

تنمية الكفاءة الانفعالية والتواصل مع الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الانفعالية وتحسين تواصلهم مع الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٤ –معرفة أسباب الانفعالات Know The Causes of Emotion:

يشير إلى قدرة الفرد على معرفة الأسباب التي تقف خلف رد الفعل الانفعالي الذي يبديه الآخر، وهذه المعرفة تمكن من التنبؤ بردود الأفعال الانفعالية في مواقف أخرى (Lane, Wellman, Olson, LaBounty,& Kerr, 2010, 871).

ويتم ذلك من خلال إظهار التعاطف والسلوك المناسب لحالات الانفعالية للآخرين، والقدرة على استنتاج وتوقع الأسباب التي أدت إلى الحالات الانفعالية للآخرين من خلال أحداث الموقف. وتوصل Russell(1990) إلى أن القدرة على استنتاج التعبير الانفعالي من خلال المواقف الانفعالية . ويبدأ الأطفال من (٣–٥) سنة الاعتماد بشكل أساسي على تعبيرات الوجه في التعرف على الانفعالات لكن فيما بين (٨–٩) سنة يعتمدون على الإشارات الموقفية والسياق بالإضافة إلى تعبيرات الوجه، كما أن الأطفال من (٤–٥) سنة لديهم القدرة على تقديم أسباب منطقية للشعور بالسرور والحزن، والغضب، والخوف من خلال الموقف بالإضافة إلى إظهار التعاطف والسلوك المناسب للحالات الانفعالية للآخرين (عبد الفتاح رجب مطر ، ٢٠١٤، ٢٣٨). كما أشارت دراسة Sappok, Budczies,Bolte,& Dziobek (2013) إلى قصور التنظيم الانفعالي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وأطفال التوحد، ودراسة أوجه القصور في العمليات المتعلقة بالمشاعر أو الانفعالات ذات الصلة بالإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في التنظيم الانفعالي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد. وأوضحت دراسة Littlewood, Dagnan, & Rodgers (2018) إلى الكشف عن صعوبات التنظيم الانفعالي لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكرية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات في التعبير عن انفعالاتهم والتحكم فيها وضبطتها والاستجابة لانفعالات الآخرين لدى البالغين ذوي الإعاقة الفكرية. وهذا ما اتفقت عليه دراسة Molteno , Molteno,Finchilescu, & Dawes, (2001) من وجود صعوبات انفعالية وسلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك ارتفاع نسبة المشكلات السلوكية لدى الأطفال الذكور أعلى من الإناث. ولاسيما فيما يتعلق بالسلوكيات التخريبية والضارة والسلوك المضاد للمجتمع.

وتناولت الباحثة أبعاد التنظيم الانفعالي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وهي:

- **الضبط الانفعالي:** قدرة الطفل على إدراك وفهم انفعالاته والتحكم فيها وإدارة وفهم وإدراك انفعالات الآخرين.
- **.إدراك الانفعالات:** قدرة الطفل على إدراك وفهم اسم الانفعال وتقليده من خلال الصور المعبرة عن التعبير الانفعالي.
- **إدراك المواقف الانفعالية:** قدرة الطفل على التعرف على التعبير الانفعالي للآخرين من خلال أحداث الموقف الحالي وذكر السبب الذي جعلهم يشعرون بهذا الانفعال.

مراحل تطور التنظيم الانفعالي لدى الأطفال

تظهر الانفعالات عند الأطفال بمجرد الميلاد فانفعالات الرضيع تكون غير واضحة المعالم وفي حالة استثارية وعلى الرغم من أن التعبيرات الانفعالية لديه مثل البكاء والابتسام قد تبدو في الظاهر شبيهة بالاستجابات الانفعالية لدى الراشد فإن هذه التعبيرات في واقعها سطحية.

والنمو الانفعالي للإنسان مثله مثل جوانب النمو المختلفة يتأثر بهم ويتأثرون به حيث يتأثر النمو الانفعالي بالنمو الحركي واللغوي والمعرفي، وفي الوقت نفسه يتأثر به النمو الاجتماعي عند بناء العلاقات الاجتماعية المختلفة (Pereira&Faria,2013). حيث يستطيع الأطفال فهم الانفعالات وتميزها مع تقدم العمر؛ ففي مرحلة الميلاد تكون انفعالاتهم غير واضحة، أما في مرحلة الطفولة المبكرة تمتاز انفعالاتهم بالتقلب نتيجة الفروض التي تفرض عليه من قبل الآخرين، ويكون الغضب أحد وسائل الطفل للتعبير عن المواقف المحبطة ((Mcclelland, et al, 2007).

وتصنف استراتيجيات التنظيم الانفعالي من خلال أربعة مراحل على النحو التالي:

- استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وهي محاولة الحد من الشدة أو السلبية من الوضع الانفعالي وهي تشبه ردود الفعل الفطرية الأساسية للرضع.
- استخدام استراتيجيات محاولة إزالة أو تغيير الجوانب السلبية مثل تكرار الطلب أو إبداء الأسباب.
- استخدام إستراتيجية التنظيم المعرفي وهي محاولة لإعادة توجيه الانتباه إلى شيء آخر وهي انتزاع العاطفة (Smith, 2009).
- استرتيجيات السيطرة وهي التي تبدأ خلال السنة الأولى من الحياة وتستمر طوال سنوات المدرسة وهي لها دور كبير في التنظيم الانفعالي فالأطفال ذوي السيطرة العالية هم القادرون على السيطرة أو التحكم في سلوكياتهم سواء السلبية أو الإيجابية (Valiente et al ,2006).

وقام Pons, Harris &de Rosnay,(2004 ,128- 129) بوضع تصور لمراحل التطور الإنمائي لعملية فهم الانفعالات، وأوضح فيه أن عملية فهم الانفعالات تأخذ في التطور في المرحلة من (١٨) شهراً إلى (١٢) عاماً وتتم على سبع مراحل وهي:

- المرحلة الأولى: يكون الطفل فيها قادراً على تمييز وتسمية الانفعالات وفقا للإشارة التعبيرية.
- المرحلة الثانية: وتسمى بالسببية وهي مرحلة تظهر من (٣: ٤) سنوات وفيها يفهم الطفل أن الأسباب الخارجية قد تؤثر في إحداث الانفعالات فيستطيع أن يتوقع أن ضياع لعبة يسبب حزناً لطفل آخر.
- المرحلة الثالثة: تبدأ بحلول السنة الخامسة وفيها يفهم الطفل أن رغبات الأفراد تؤثر في حالتهم الانفعالية وبناء عليه يستطيع أن يفسر اختلاف الحالة الانفعالية لفردين في نفس الموقف بسبب اختلاف رغباتهم.
- المرحلة الرابعة: من (٤: ٦) سنوات وفيها يفهم الطفل أن الانفعالات تنتج بسبب اعتقاد ما وأن هذا الاعتقاد قد يكون صحيحا أو خاطئاً.
- المرحلة الخامسة: هي مرحلة التذكر وفي هذه المرحلة يعي الطفل أن الانفعالات تقل في شدتها مع الوقت إلا أن تذكر أحداث معينة قد يثير نفس ردود الأفعال الانفعالية التي حدثت سابقاً.
- المرحلة السادسة: هي مرحلة التنظيم وهي تشير إلى قدرة الطفل على استخدام استراتيجيات مختلفة للتحكم في الانفعالات.
- المرحلة السابعة: (الإخفاء) وهي تشير إلى قدرة الطفل على التمييز بين انفعال ظاهر، وانفعال حقيقي قد يبطنه الآخر.

أهمية التنظيم الانفعالي:

تتمثل أهمية التنظيم الانفعالي فيما يلي:

تمثل الانفعالات جانباً مهما من جوانب البناء النفسي بصفة عامة والبناء الوجداني بصفة خاصة.حيث أشارت دراسة Bourain,&Grosbois(2012) إلى تنمية التنظيم الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٩٠) طفلاً، (٤٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، (٤٥) طفلاً من الأطفال العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية (٣-٦) سنة، وبعد استخدام الأدوات الآتية: مقياس المهارات الاجتماعية (Yeats et al ,2007) ويعتمد على (معالجة المعلومات الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، والتكيف الاجتماعي)، ومقياس

التنظيم الانفعالي لجروس، ٢٠٠٢)، ويكون من خلال التعبير عن المشاعر، والاستجابة الانفعالية (اللفظية وغير اللفظية)، وقد أسفرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قدرة الأطفال على التنظيم الانفعالي والاجتماعي وقدرتهم على التوافق الاجتماعي، كما هدفت دراسة Bermego, Mateos, & Sanchez- Mateos(2014) إلى التعرف على الخصائص الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (١٣٦) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعبير عن انفعالاتهم الأساسية (السعادة، الحزن، الغضب، الخوف) تشبه الأطفال العاديين، فالاختلاف في كيفية التعبير عن الانفعالات له علاقة بالقدرة العقلية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

تعتبر الانفعالات أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، فالانفعالات جزءاً هاماً من حياة الإنسان فهي تتدخل في شئون حياتنا اليومية وما يصاحبها من حالات الفرح والسرور والغضب والكره والخوف والدهشة، وجميع هذه الانفعالات تجعل من حياتنا اليومية متنوعة وممتعة وبدونها تصير حياتنا قاحلة جافة (عماد عبد الرحيم الزغول، وعلي فاتح الهنداوي، ٢٠١٠، ٤٣٢). وهذا ما أشارت إليه دراسة Michel, June (2013) والتي تهدف إلى تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٣١) مراهقا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم الزمنية (١٨- ٣٠) سنة وهم مسجلين في برامج التأهيل المهني، وبعد استخدام الأدوات الآتية: مقياس التعبيرات الوجهية ومن خلال مجموعة من الجلسات التدريبية التي اعتمدت على الصور وبعض مقاطع الفيديو، وقد أسفرت النتائج عن أن البرنامج التدريبي ساعد أفراد العينة على فهم تعبيرات الوجه والتعبير عن الانفعالات للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وأن العمر والجنس لا يؤثران على اكتساب هذه المهارات. كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي للقدرة على التعرف على الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

يعمل التنظيم الانفعالي على تحديد المهام المسئولة عن عمليات تغيير مسار الانفعال ويمكن أن تكون صريحة أو ضمنية فالعديد من حالات تنميط التنظيم الانفعالي هي صريحة وبالتالي واعية مثل عندما يحاول الفرد جاهداً أن يبدو هادئ على الرغم من كونه قلقاً جدا قبل الكلام أو عندما يحاول أن ينظر إلى الجانب المشرق من نتيجة سيئة لتشجيع نفسه ومع ذلك يمكن أن تكون عمليات تنظيم الانفعالات ضمنية وتتم دون وعي شعوري، وتشمل الأمثلة إخفاء المودة التي يشعر الفرد بها تجاه شخص آخر بسبب الخوف من رفضه (Gross, 2014, 8) ،

حيث أشارت دراسة محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٧) إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات الأساسية (السعادة، الحزن، الدهشة، الخوف، الغضب، الاشمئزاز) من خلال التعبيرات الوجهية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٦) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بمعهد التربية الفكرية بالحصمة بمنطقة جازان، وتتراوح أعمارهم الزمنية (٩- ١٢) سنة، معامل الذكاء (٥٥- ٧٠) درجة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات (السعادة، والحزن، الدهشة، الخوف، الغضب، الاشمئزاز) من خلال التعبيرات الوجهية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك تطوير التفاعل الاجتماعي لديهم.

تقدم الانفعالات للفرد معلومات عن العلاقات في جميع المجالات، كما ينطوي التنظيم الانفعالي على إدراك معاني الأدوار الوجدانية وأن المعلومات التي تقدمها الانفعالات يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها(Mayer & Salovery, 1997, 10). حيث أشارت Wishart, Cebula, Wills, &Pitcairn,(2007) إلى مدى فهم تعبيرات انفعالات الوجه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال مقارنة انفعالات الوجه ومهارات التعرف عليها حيث أن تفسير التعبيرات الانفعالية هي مهارة معرفية اجتماعية ضرورية للتفاعل، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٦٠) طفلا، (١٥) طفلا من ذوي متلازمة داون، (١٥) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (١٥) طفلا متلازمة Xالهشة، (١٥) طفلا من الأطفال العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية (٦-١٨) سنة متوسط عمر زمني (٣-٨) سنة، وقد أسفرت النتائج عن وجود تحسن ملحوظ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة، كما لوحظ عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في التعرف على التعبيرات الانفعالية.

يؤدي التنظيم الانفعالي دور مهم في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية كما أن له دوراً في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية حيث أشارت دراسة Memisevic, Mujkanovic, &Ibralic- Biscevic, (2016) إلى إدراك التعبيرات الانفعالية للوجه من خلال المقارنة بين المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية وضعاف السمع والعاديين، والتعرف على الانفعالات مهم جدا للتفاعلات الاجتماعية الناجحة، واستخدمت الدراسة عينة (٨٧) طفلاً، (٢٦) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (٢٦) طفلا من ذوي ضعاف السمع، (٢٦) طفلا من العاديين العمر الزمني (١٦,٤) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الإدراك

الانفعالي يشمل صور التعرف على الانفعالات (السعادة، الخوف، الغضب، والاشمئزاز)، وقد توصلت نتائج الدراسة أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية حققوا نتائج أقل في اختبار الإدراك الانفعالي مقارنة مع المراهقين المصابين بإعاقة في السمع والمراهقين الذين لا يعانون من إعاقات.

وللأسرة أهمية في تحسين التنظيم الانفعالي فتنشئة الطفل في بيئة أسرية سوية تشجع على التعبير الانفعالي، وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية غير سوية تثبط التعبير الانفعالي تكون لديه صعوبة في قراءة التلميحات الانفعالية أثناء الحوارات ويصبح أكثر استثارة وحساسية انفعالية وغير قادر على تنظيم انفعالاته عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية حيث أكدت ذلك دراسة Green & Baker (2011) إلى التعرف على العلاقة بين التعبيرات الانفعالية للوالدين والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذي الإعاقة الفكرية والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التعبيرات الانفعالية للوالدين لها تأثير على تطور الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين. وأشارت دراسة Zaja & Rojahn (2008) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية لديهم قصور في إدراك تعبيرات الوجه والتي يمكن أن ترجع أسبابها إلى قدراتهم المعرفية-العقلية. ومع أنه تم اكتشاف استراتيجيات المعالجة المعرفية والعقلية، والاختلافات الوراثية المحددة لإدراك تعبيرات الوجه.

تحسين قدرة الأطفال على فهم وتمييز العلاقة بين انفعالاتهم وانفعالات الآخرين حيث أشارت دراسة ريم عبد الله الكناني(٢٠١٣) أهمية البرنامج الإرشادي في تحسين التمييز الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

يلعب التنظيم الانفعال دور مهم في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي مع الآخرين لأنه يشكل استعداداً جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الشخص ويزيد من إيجابيتها فالنقص في امتلاك مهارات التنظيم الانفعالي يؤدي إلى تفاقم المشكلات لدى الفرد وعدم القدرة على التعاطف وتفهم انفعالات الآخرين حيث أشارت دراسة Liu, Karen, Wong, (2013) إلى تحسين المهارات الانفعالية والاجتماعية والتواصلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما توصلت دراسة Sheydaei, Adibsereshki, Movallali(2015) إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الانفعالي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يبدأ الذكاء الانفعالي من المنزل من خلال التفاعل الإيجابي مع الآباء والأطفال الآخرين ويمكن للوالدين مساعدة الأطفال في التعرف على انفعالاتهم وتسميتها وكيفية

احترام مشاعر الآخرين والتكيف مع الأوضاع الاجتماعية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٣٢) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية (١٤- ١٨) سنة، نسبة الذكاء (٥٠- ٧٠) درجة، وبعد استخدام مقياس باراهين للسلوك التكيفي (مهارات التواصل، مهارات الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية، والمهارات الحركية)، ومقياس التواصل (كيفية التواصل مع الآخرين، المفردات الاستقبالية والتعبيرية، مهارة التحدث والاستماع)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الانفعالي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

وقد اهتمت بعض الدراسات بالتنظيم الانفعالي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث أشارت دراسة Hetzroni,Oren,&Boaz (2002) إلى التعرف على قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على إدراك التعبيرات الانفعالية طبقاً للحالة المزاجية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٤) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وبعد استخدام الأدوات الآتية ستة صور تعبيرات للوجوه هي: السعادة، الحزن، الخوف, الغضب، الدهشة، الاشمئزاز؛ ويقوم كل طفل بتحديد التعبيرات الانفعالية من مجموعة الصور الفوتوغرافية المعروضة عليه، ثم مطابقة الصورة مع صور أخرى تعبر عن نفس العاطفة، وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أبدوا قابلية أعلى في التعرف على التعبيرات الانفعالية المعروضة عليهم وكانت السعادة هي الشعور السهل، بينما كان شعور الخوف والغضب من أكثر المشاعر صعوبة في الإدراك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يدل على إمكانية تنمية قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم.

وهدفت دراسة Pereira &Faria (2013) إلى تنمية التعبير الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالأطفال العاديين، في مدرسة كاستيلو مدينة برانكون واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، (١٠) أطفال عاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية (١٠-١٤) سنة، وقد تم تطوير البحث من أجل تقديم إجابات على الأسئلة تتعلق بالطريقة التي يعبر بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عن انفعالاتهم والتعرف عليها وتنظيمها.وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم القدرة على التعبير الانفعالي بنفس الطريقة لدى الأطفال العاديين، لكن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم صعوبة في التعرف على انفعال الخوف والاشمئزاز.

واستهدفت دراسة joseph,& Ittyerah (2015) إلى تنمية الإدراك والفهم الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، الكشف عن مشكلات الإدراك الانفعالي والكفاءة الاجتماعية ، تتكون عينة الدراسة من (٦٠) من الأطفال والمراهقين، (٣٠) من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية العمر الزمني(١٢- ١٨) سنة ،(٣٠) طفلا من العاديين، العمر الزمني(٦-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على معرفة الانفعالات البسيطة أكثر من الانفعالات المركبة، والقدرة على استخدام وإدراك تعبيرات الوجه والتعبيرات الانفعالية ونقص في الإدراك المعرفي للانفعال، تسمية الانفعال، وترجع الدراسة قصور التعرف على التعبيرات الانفعالية إلى انخفاض القدرة العقلية لديهم.

وأوضحت دراسة Cebula,Wishart, Willis &Pitcairn (2017) إلى التعرف على العواطف والتعبيرات الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٨١) طفلا، (٢٨) من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم الزمنية (٩- ١٨) سنة، (٢٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية (٩-١٧) سنة، (٢٨) طفل عادي، (٣- ٦) سنة، وقد أسفرت النتائج عن وجود تحسن ملحوظ لدى المجموعات الثلاثة على التعرف على التعبيرات الانفعالية، كما أكدت الدراسة على أن القدرة العقلية لها ارتباط وثيق بالقدرة على التعرف على التعبيرات الانفعالية.

وهدفت دراسة Handali,& Primana(2017) إلى تحسين مهارات التنظيم الانفعالي من خلال التدريب على العلاج السلوكي الجدلي فالمعاقين فكرياً لديهم ضعف في القدرة العقلية، ولديهم صعوبات معرفية واجتماعية. وقدرتهم علي التنظيم الانفعالي محدودة، وتم تصنيف استجابة القصور في التنظيم الانفعالي في نوعين: كلامي وشفهي ، كما تم قياس مهارات تنظيم الانفعالي الخاصة بالمشارك عن طريق تنظيم الانفعالي قائمة مرجعية (ERC) أعطيت للكبار (التكيف الانفعالي، والتنظيم الذاتي)، تم استخدام الوسائل السمعية والبصرية والمركبة، وأظهرت نتائج الدراسة اختلافا كبيراً في مهارات تنظيم الانفعالي قبل وبعد التدخل ($Z-2.023, p < 0.05, r-0.64$). ومن خلال التدريب على مهارات DBT، اكتسب هذا الموضوع المعرفة والمهارات حول التنظيم الانفعالي. وتشير النتائج إلى أن التكيف DBT هو التدخل والإعداد لتحسين مهارات التنظيم الانفعالي لدى الأطفال مع BIF.

واستهدفت دراسة Kashani- Vahid, Mohajeri, Moradi,& Irani (2018) إلى فعالية استخدام ألعاب الحاسب المعرفية في تحسين التنظيم الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٢٠) طفلا من ذوي

الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية (٣– ١٨) سنة، وبعد استخدام الأدوات الآتية: وقائمة ملاحظة الأداء، وبطارية اختبار الانفعالات، تم استخدام لعبة (إموجالاكسي) Emo-Galaxy واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومقياس المهارات الاجتماعية (Regsham,& Eliott, 1990) تم تنفيذ البرامج التعليمية (لعبة"EmoGalaxy"). تم تصميم اللعبة لتعليم التعرف عليها، وتنظيم التعبير عن الانفعالات وكانت طريقة التدريب لكل من هذه العناصر الثلاثة في اللعبة هي وصف الانفعال من الضروري أن يتعرف الأطفال على الانفعالات بأنفسهم قبل أن يتعرفوا عليها من وجوه أخرى كلعبة تنظيم الانفعالات والقصص والتي تم استخدامهما لتعليم الانفعالات، ومهارات التنظيم. "قصة عاطفية"، وتحاول اللعبة أيضا تفسير مهارات تنظيم الانفعالات للمستخدم من خلال رواية قصة التي ينبغي أن تكون فيها عاطفة معينة. وأظهرت النتائج اختلافات كبيرة (($p<0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الاجتماعية، تأثير المعرفة الحاسوبية في تحسين التنظيم الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وأشارت دراسة Murray Mckenzie, Murray, Whelan, Cossar, Murray,& Scotland (2019) إلى تأثير المعلومات السياقية في تحسين الإدراك الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، استخدمت الدراسة عينة قوامها(١٠٢) طفلا ،(٤٥) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، متوسط عمر زمني (١٢,٢) سنة،(٥٧) طفلا من العاديين، متوسط عمر زمني (٩,١) سنة، وتم استخدام مقياس الإدراك الانفعالي، وكذلك استخدام رسوم خطية تدل على الانفعالات يطلب من الطفل تسمية الانفعالات من خلال تقديم صور فردية للأطفال تسع انفعالات مختلفة(سعيد، حزين، خائف، قلق، غاضب، تفاجئ، بالاشمئزاز) ويطلب منهم تسمية الانفعالات التي تظهر في الصورة، وتقديم مواقف مصورة توضح الانفعالات فكل موقف يدل على انفعال معين مثلا (الأشخاص يشعرون بالسعادة في حفل زفاف). تم استخدام تسجيلات صوتية تعبر عن الانفعالات، توصلت النتائج إلى تحسين الإدراك الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كان هناك تأثير كبير للعمر والفئة، مع الأطفال الأكبر سنا، أداء الأطفال العاديين أفضل من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر دقة في تحديد الانفعالات من خلال الصور والرسومات الخطية مقارنة بالقدرة وصف الموقف مع تسمية الانفعالات التي لم تكن ذات صلة مباشرة بالانفعالات مع وصف الموقف.

يتضح مما سبق وجود قصور في التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث أكدت دراسة Zaja & Rojahn (2008) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية لديهم

قصور في إدراك تعبيرات الوجه والتي يمكن أن ترجع أسبابها إلى قدراتهم المعرفية والعقلية، وأشارت دراسة Molteno (2001) إلى وجود صعوبات انفعالية وسلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أوضحت دراسة McClure, Halpern, Wolper, & Donahue (2009) إلى عجز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التعرف على الانفعالات وتمييزها والتحكم فيها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي أشارت إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين التنظيم الانفعالي حيث توصلت دراسة Wishart, et al (2007) وجود تحسن ملحوظ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة، وأشارت درسة محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٧) فعالية البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات (السعادة، والحزن، الدهشة، الخوف، الغضب، الاشمئزاز) من خلال التعبيرات الوجهية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت دراسة أمال عبد الهادي الشرقاوي، ورشاد على عبد العزيز (٢٠١٩) إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الانفعالية وتحسين تواصلهم مع الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالي:

أولاً: نموذج جروس Gross

قد ميز جروس Gross(2003,13) بين أربعة أنواع مختلفة لاستراتيجيات التركيز المسبق لتنظيم الانفعال والتي ممكن أن تطبق في مواقف مختلفة في عملية حدوث الانفعال وهي.

(١) **اختيار الموقف (situation Selection)** يتم عندما يختار الفرد ليكون في موقف واحد من بين موقفين أو أكثر ،فالشخص بإمكانه أن يبقى في البيت بدلا من أن يذهب إلى الحفلة. وذلك لأنه في صراع مع شخص ما سيأتي للحفلة أيضاً.

(٢) **تعديل الموقف (Situation Modification)** هو الموقف الذي يكون لدى الفرد أكثر من مستوى مختلف من الانفعال فالشخص الذي يشاهد برنامج تلفزيوني مزعج ربما ينطلق ويغير قناة التلفاز.

(٣) **توزيع أو نشر الانتباه:** يشير هذا النوع من الاستراتيجية إلى عملية تغيير الانتباه تجاه جانب الموقف فربما يغلق الفرد عيناه حينما يشاهد عملية إطلاق رصاص مثيرة.

(٤) وهذا النوع يشير إلى عملية انتقاء معنى معرفياً للحدث أو الموقف وغالباً ما يهدف هذا النوع إلى تنظيم منخفض للانفعال، وإعادة التقييم المعرفي (Reappraisal) تعني أن الفرد يعيد تقييمه

المعرفي لاستخلاص الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك وخفض الأثر الانفعالي له فمثلا يخسر لاعب التنس ويلوم الظروف الجوية إلى جانب لومه لذاته وإمكانياته الرياضية.

(٥) **تغيير الاستجابة.** وهذا النوع هو الاستراتيجية الثانية (التركيز- الاستجابة) وتطبق بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، ويدعى هذا النوع أيضاً (بكبت التعبير) Suppression ويعني أن الفرد يكف عن المضي في سلوكه التعبيري لانفعالاته في ذلك الموقف أو يخفي العلامات أو الإشارات للتعبير الانفعالي وفي الغالي يكون الغاية من هذه الإستراتيجية هي المسايرة الاجتماعية والخضوع لأوامر الجماعة أو الانصياع للموقف (Gross, 2003, 13).

ثانياً: نموذج ثومبسون Thompson

أوضح ثومبسون (Thompson, 1994) أن التنظيم الانفعالي يتضمن تعزيز الاستثارة الانفعالية وكذلك منعها او إضعافها وأن المهارات المطلوبة لتنظيم الانفعال تنمو من خلال تدخلات الآخرين في الطفولة فالمربون يبذلون جهداً كبيراً في مراقبة وتفسير وتعديل الحالات الانفعالية لأبنائهم الصغار أي إنهم ينظمون انفعالاتهم ومع نضج الأبناء يستخدم الوالدان التدخلات المباشرة وكذلك الاستراتيجيات غير المباشرة مثل توجيه بدائل الإستجابة ليس فقط للحفاظ على الصحة الانفعالية للأطفال وإنما أيضاً لتهذيب الانفعالات بما يتوافق مع التوقعات الثقافية المتعلقة بالمشاعر والتعبير عنها، علاوة على ذلك تؤثر العلاقات بين الوالدين والأبناء والروابط الاجتماعية.

ويتكون نموذج تنظيم الانفعال لثومبسون Thompson من سبع عمليات رئيسية وهي العوامل العصبية العضوية، عمليات الانتباه، تفسير الأحداث المثيرة، تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية، استخدام مصادر المواجهة، تنظيم المتطلبات الانفعالية للمواقف المشابهة، اختيار بدائل الاستجابة التكيفية وتتضمن التعبير عن الانفعال بإسلوب يتفق مع أهداف الفرد الشخصية المرتبطة بالموقف (Putnam &Silk, 2005,908).

ثالثاً: نموذج ماير وسالوفي

- **البعد الأول: إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها:** هي القدرة على إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء واللغة والقصص والموسيقى والمثيرات الآخرى. ويتضمن القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية ،التعرف على انفعالات الآخرين، التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر، التمييز بين الانفعالات الصادقة والكاذبة والانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة (Mayer& Salovey, 1997,53).

- **البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير** : يتضمن القدرة علـى توليـد واسـتخدام الانفعالات والإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى (Mayer,Perkins,Caruso,& Salovey , 2001) ويتضمن هذا البعد:

❖ توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة: تخدم الانفعالات كنظام تنبيه أساسي منـذ الـولادة ،فالرضيع يبكي عندما يحتاج إلى الحليب.

❖إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنـشيط ذاكـرة المـشاعر. فعندما يسأل الطفل عن شعور شخص في قصة ما فربما ينتج الطفل مشاعر في نفـسه من أجل وضع نفسه مكان هذا الشخص مما يـسمح لـه بـالتعرف علـى المـشاعر وخصائصها بشكل واقعي (في معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٥، ١٨٨).

- **البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الانفعالي.** يركز على القدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية ويتضمن:-

❖القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عن الانفعالات.

❖القدرة على فهم الانفعالات المركبة مع تراكم الخبرة الانفعاليـة يبـدأ الفـرد إدراك أن الانفعالات البسيطة قد تتحدد معاً لتكون انفعالات مركبة، فالطفل يتعلم أنه من المحتمـل أن يشعر بكل من الحب، والكره لنفس الشخص.

❖القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها. يتعلم الطفل أن الانفعالات تميل لأن تحدث في سلسلة أو ترتيب معين.

- **البعد الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لترقية النمو الانفعالي والمعرفي:** يتمثل في القـدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها في الذات وفي الآخرين من أجل فهم تلـك المشاعر وتطوير النمو الانفعالي ويركز على تنظيم الانفعالات مـن أجـل تعزيـز النمـو الانفعالي والمعرفي للفرد ويتضمن:

❖القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.

❖ القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يكمن تجنبها اعتماداً على فائدتها. فعندما يكبر الطفل يعلمه والده عدم التعبير عن انفعالاته الأساسية.

❖القدرة على التأمل الواعي بالانفعالات من حيث علاقتها بالفرد وبالآخرين عندما ينـضج الفرد انفعاليا يبدأ ظهور التأملات الواعية للاستجابات الانفعالية.

❖القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة (Brackett & Geher, 2006,35). وقد تبنت الباحثة نموذج ماير وسالوفي وذلك لارتباطة بموضوع الدراسة.

رابعاً: نموذج "بـــار – اون (Bar- on)

استخلص Bar- On مكونات التنظيم الانفعالي التي تشتمل على مجموعة من خصائص الشخصية حددها بخمسة أبعاد رئيسية تضمنت خمسة عشر بعدا فرعياً وهي:

أ- **الانفعال داخل الشخص (المهارات الذاتية)** وتتضمن:

- الوعي الانفعالي بالذات وتعني معرفة انفعالات الذات والإدراك للمشاعر.
- تقدير الذات وتعني قدرة الفرد على تقييم ذاته.
- التوكيدية وتعني قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار.
- تحقيق الذات: وتعني قدرة الفرد على تحقيق ما بداخله وأن يفعل ما يريد فعله ويستمتع بما يفعله ويستطيع فعله.
- الإستقلالية: وتعني قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه.

ب- العلاقات البينشخصية وتتضمن:

- التعاطف: وتعني قدرة الفرد على فهم وإدراك وتقدير مشاعر الآخرين.
- العلاقات الاجتماعية: القدرة على إقامة العلاقات التي تتميز بالإرتباط الانفعالي والرضا.
- العلاقات الشخصية مع الآخرين: هي القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين والحفاظ عليها تلك العلاقات التي تتميز بالعمق والمودة والعطاء والحصول على المحبة.
- المسؤولية الاجتماعية: هي القدرة على أن يكون الشخص متعاونا في جماعته الاجتماعية.
- القدرة على التكيف: ويوضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها.
- حل المشكلة: تتمثل في القدرة على حل المشكلات وتوليد وتنفيذ الحلول الفعالة لتلك المشكلات.
- اختبار الواقع: وهو القدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يخبره ويشعر به الفرد.
- المرونة: تتمثل في القدرة على تكييف انفعالات وأفكار وسلوكيات الفرد مع المواقف المتغيرة.

ج- **إدارة الضغوط:** ويمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة.

- تحمل الضغوط: هي القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة والمواقف الانفعالية والتعامل بنشاط وفعالية مع الضعوط.
- ضبط الانفعالات: تتمثل في القدرة على مقاومة أو تأخير الاندفاع أو الحافز، أو الإغراء للقيام بالسلوك.

د – **الحالة المزاجية الانفعالية:** تمثل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفـــي الحفـــاظ على مكانته ومركزه الاجتماعي داخل المجتمع والذي يضم كل من السعادة والتفاؤل.

- السعادة: تتمثل في الشعور بالرضا عن الذات والاستمتاع بالذات والآخرين.
- التفاؤل: هي القدرة على رؤية الجانب المضيء في الحياة وافبقاء على الجانب الإيجابي لدى الفرد في مواجهة الأشياء غير الملائمة (Bar- On,& Parker ,2000,74).

خامساً: نموذج جولمان:

يشير جولمان إلى أن التنظيم الانفعالي يعبر عن القدرة على التعرف على مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين ،وتحفيز ذواتنا ،وإدارة انفعالاتنا في الذات ،وفي علاقتنا بالآخرين.وقد استخلص "جولمان" المكونات الرئيسية للتنظيم الانفعالي وهي: الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي، الدافعية، التقمص التعاطفي، المهارات الاجتماعية (Goleman, 1998, 75).

رابعاً: نظرية العقل Theory of mind

أول من أطلق مصطلح نظرية العقل TOMهما العالمان بريماك ووودروف وأول من تحدث عن نظرية العقل Theory of mind في عام١٩٧٨،حيث تحول الاهتمام بنظرية العقل من الإطار الفلسفي إلي إطار علم النفس، ورغبتهم في تحويل هذا الموضوع من التنظيز والميتافيزيقيا إلي التجريب الإمبريقي، ومن هذا المنطلق بدأ التخطيط لدراسات تجريبية على ما يمتلكه الشمبانزي من قدرات، حيث وضع العالمان الشمبانزي داخل قفص ووضع صناديق في أحدهما موز بحيث لا يستطيع القرد الوصول إليه، وكان هناك مدربان أحدهما طيب كلما وجد الموز أعطاه للشمبانزي، والآخر شرير كلما وجد الموز أكله بنفسه ولم يعطي الشمبانزي منه شيئاً، وبعد إجراء عدد من المحاولات التي يقوم بها مدرب ثالث بتغيير مكان الموز أمام الشمبانزي، دون أن يراه المدربان الآخران (الطيب والشرير)، أصبح الشمبانزي يساعد المدرب الطيب ويدله على مكان الموز، بينما لا يساعد المدرب الشرير، أو يشير له على مكان خطأ وقد تكررت هذه التجربة عدة مرات على قرود أخرى. لقد توصل بريماك و وودروف إلي أن القردة تمكنت من معرفة نوايا ومقاصد المدربين، وأنها تمكنت من الانفصال عما يمثله وضعها الحالي وتمثل الحالة العقلية للآخرين، عندما تمكنت من معرفة أن لدي المدربين معلومات وأفكار مختلفة عما تعرفه هي، فهي

تعرف مكان الموز بعد التغيير، أما المدربان فلا يعرفان مكانه (محمد صالح الإمام، وفؤاد عيد الجوالدة، ٢٠١٠، ٣٤).

مفهوم نظرية العقل:

عرف (Astington(1998 نظرية العقل بأنها المفهوم المستخدم للدلالة على قدرة الفرد لإدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات وبمعنى أبسط، فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد فهم سلوك وتصرفات الآخرين، وإنما يطلق عليها اسم نظرية لأن الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورة قاطعة أو مباشرة.

وعرفها (David (2004, 41 نظرية العقل "بأنها تقوم على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين، ورغباتهم، وفهم التمثيلات المعرفية لذاته وللآخرين، وهي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي وتفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر، وأن العمليات العقلية هي تقديرات أو تخمينات".

كما أشار(Wellman & Liu (2004, 221 إلى أن نظرية العقل هي "القدرة العقلية الإدراكية التي تمكن الفرد من فهم الحالات الذهنية للآخرين، والبشر عادة ما يفسرون سلوك الآخرين ويستنتجونه ضمن سياق الحالات الذهنية، في إطار عواطفهم ورغباتهم وأهدافهم ومقاصدهم وانتباههم ومعرفتهم واعتقادهم".

وتقوم نظرية العقل على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم وفهم التمثيلات المعرفية لذاته وللآخرين، وهي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي وتفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر وأن العمليات العقلية هي تقديرات أو تخمينات، بينما أوضح سدرندوف وأوكلاند (١٩٩٨) أن الطفل إذا استطاع أن يعزو لنفسه حالة عقلية أخرى حتى لو اختلفت مع حالته العقلية الحالية فإن ذلك يشير إلى بنية معرفية وقد وصفت البنية المعرفية على أنها نموذج فطري نشط تنشط حول سن الثالثة من العمر (في محمد صالح الإمام، وفؤاد عيد الجوالدة، ٢٠٠٨، ٥٠).

وقد عرفتها (Howlin (2008 بأنها: "قدرة الفرد على استنتاج الحالات العقلية، كالمعتقدات والنوايا، والرغبات، والمعرفة، وغيرها من الحالات العقلية الأخرى، إلى نفسه أو إلى الآخرين، كما يمكن له فهم الحالات العقلية التي تؤثر على سلوك وأفعال الآخرين وبالتالي يوضح ويتوقع سلوكهم، والتي ليس بالضرورة أن تعكس الحقيقة ويمكن أن تكون مختلفة عن تصورات الفرد نفسه".

وقد أشار Amaya (2011, 1) إلى أن نظرية العقل"القدرة على استنتاج الحالات الذهنية للآخرين من أفكار ومشاعر وعواطف ورغبات ونوايا ومعتقدات، إلى جانب القدرة على استخدام هذه المعلومة لتفسير ما يقولونه، ولإعطاء معنى لسلوكياتهم، وللتنبؤ بما سوف يفعلونه بعد ذلك".

وتعرف الباحثة نظرية العقل بأنها الكيفية التي يتعامل بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ واستنتاج وتقدير الحالات العقلية مثل الانفعالات والرغبات والنوايا.

مراحل تطور نظرية العقل:

وذكر(Stone, Baron-Cohen, & Knight,(1998, 24 أنه تتضح تركيبة نظرية العقل من خلال فحص ما يجري في كل مرحلة نمو وعندما يكون هناك خللا في إحدى هذه المراحل وهي كالتالي:

- **المرحلة الأولى:** تكون في حوالي الشهر الثامن عشر، على شكل الانتباه المشترك، ففي الانتباه المشترك يكون الطفل قادراً على فهم ما ينظر إليه الآخرون ويفهم أيضاً أن الآخرين ينظرون إلى الشيء نفسه الذي ينظر إليه. وقد يستطيع الطفل قبل سن ثمانية عشر شهراً فهم أن أمه تنظر إلى اللعبة كمثال ولكن في حوالي ثمانية عشر شهراً يفهم أنه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة. أما بالنسبة للإشارة فإن الطفل يستخدمها ليجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده.
- **المرحلة الثانية:** تمثل التظاهر في اللعب، وفيها يكون الطفل قادراً على فصل التظاهر عن الحقيقة وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهراً والأربعة وعشرين شهراً وفيها يبدأ بفهم الحالة العقلية للتظاهر.
- **المرحلة الثالثة:** هي مرحلة ما بين الثلاث والأربع سنوات حيث تتطور القدرة لدى الطفل ليفهم المعتقد الخاطئ، وقبل هذه المرحلة لا يتمكن الطفل من فهم أن للآخرين معتقدات تختلف عن معتقداته، أي أن الطفل يفترض أن الآخرين يعرفون نفس الشيء الذي يعرفه.
- **المرحلة الرابعة:** تبدأ عندما يكون الطفل بين سن السادسة والسابعة حيث يستطيع فهم أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى، وفي هذه المرحلة يستطيع أن يحل المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية.

- **المرحلة الخامسة:** تظهر بين سن التاسعة والحادية عشرة في صورة قدرات أعلى لنظرية العقل مثل القدرة على فهم ومعرفة أخطاء اللسان، والتي تظهر عندما يتفوه الطفل بشيء كان يجب عليه أن لا يقوله.

مهارات نظرية العقل:

تقاس نظرية العقل من خلال عدة مهارات هي:

١- مهارات الاعتقاد الخاطئ false-belief task:

تقوم هذه المهارات على أن معتقدات الناس تتكون من خلال معرفتهم، وأن معتقدات الفرد قد تختلف عن الحقيقة أو الواقع، ويمكن للفرد أن يتوقع سلوك الآخرين من خلال معرفته بحالاتهم العقلية والنسخ العديدة من مهارات الاعتقاد الخاطئ قد تطورت مستندة على المهمة الأولى التي وضعها(محمد صالح الإمام، وفؤاد عيد الجوادة، ٢٠١٠ ، ٥٣). وتعتبر مهمة الاعتقاد الخاطئ من أكثر الطرق التجريبية المستخدمة في قياس نمو وتطور نظرية العقل فهي أداة تشخيصية ومعيارية جيدة (Mcglamery, 2005, 10).

وتعد مهمة الاعتقاد الخاطئ الأكثر شيوعاً هي التي سميت بمهمة سالي- آن (Sally-Anne task) وهي تتضمن دميتين إحداهما سالي والأخرى آن، سالي (الدمية الأولى) كان لديها سلة بينما كاد لدى آن(الدمية الثانية) صندوق. وتضع سالي بلية في سلتها ثم تخرج من الغرفة، فتقوم آن بعد ذلك بأخذ البلية من السلة وتضعها في صندوقها، وسالي تعود ويسأل الطفل أين ستبحث سالي عن البلية؟ وينجح الطفل إذا قال في السلة ويفشل إذا قال في الصندوق، حيث يدرك الطفل أن سالي لم ترى آن وهي تنقل البلية ومن هنا يجب أن يكون الطفل قادراً على فهم الحالة العقلية للآخر التي تختلف عن الحالة العقلية التي يمتلكها هو، وقادر على توقع السلوك مستنداً على فهم الحالة العقلية له وللآخرين، فلا يخلط بين ما يعرفه هو وما لا يعرفه الآخر (Baron-Cohen,Wheelwright, Hill, Raste,& Plumb , 2001).

وفي ذات الوقت يعتبر مفهوم الاعتقاد الخاطئ بأنه " تمثيل عقلي يختلف عن الحالة الواقعية" ويقوم على أن الفرد قد تشكلت لديه مواقف واتجاهات نحو تمثيل العالم الخارجي كما يدركه الآخرون في العالم الحقيقي نفسه، وعندما يستطيع الطفل معرفة أن الأفراد يسلكون بطريقة خطأ نتيجة معتقدات خاطئة لديهم فإن الحالة العقلية تكون قد تمثلت لديهم، ومثل هذه القدرة تؤخذ على نحو واسع كعملية مهمة في تقييم نظرية العقل (محمد أحمد عبدالخالق، ٢٠١٢، ٤٩).

٢- مهارات المظهر- الحقيقة Appearance-reality task:

هذه المهارات طورت للتغلب على المشكلات التي ظهرت في مهارات الاعتقاد الخاطئ وهي تسمى بمهارات المظهر والحقيقة، وفيه يعرض على الأطفال علبة خاصة بالشيكولاتة، ثم يسأل الأطفال ما الشيء الذي تعتقد أنه موجود في هذه العلبة، ثم يتم فتح العلبة ويرى الأطفال أنه بها أقلام، ثم يعاد غلق العلبة، ويسأل الأطفال لو أن طفلاً آخر لم يرى المحتويات الحقيقية للعلبة. ماذا سيعتقد بالعلبة؟ ينجح الأطفال إذا قالوا شيكولاتة، ويفشلوا إذا قالوا فيها أقلام. وقد وجد أن الأطفال قد نجحوا في هذا الاختبار في عمر(٤-٥) سنوات.

٣- مهارات الصورة الخاطئة False-photograph task:

هي مهمة أخرى تستخدم لقياس نظرية العقل وفي هذه المهمة يجب على الأطفال أن يفكروا في الصورة التي يُعاد عرضها عليهم ومدى مطابقتها للحقيقة، حيث يتم عرض مثلا صورة لشخص يضع الشيكولاتة في دولاب أخضر، ثم يُعرض على الطفل صورة أخرى للشيكولاته في دولاب أزرق، ثم يُسأل الطفل أين كانت الشيكولاتة؟ وأين هي الآن؟ وينجح الطفل إذا ميز بين موقع الشيء في الصورة والموقع الفعلي له عند توجيه السؤال له مثلا: أين الشيكولاتة في الصورة التي أمامك، وأين هي في الحقيقة؟ (Goldstein, 2010) .

وأوضحت دراسة (Giaouri, Alevriadou, & Lang (2011 إلى معرفة العلاقة بين غموض الصور ونظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، (٤٢) من الأطفال العاديين، واشتملت أدوات الدراسة على مجموعة من مهام نظرية العقل ومجموعة من مهام غموض الصور، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين غموض الصور وكل من نظرية العقل والأوامر المعرفية العليا، كما أشارت النتائج إلى وجود قصور واضح في أداء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهام نظرية العقل ومهام غموض الصور مقارنة بالأطفال العاديين.

٤- مهارات الهفوات The Faux Pas task :

فيها يعرض على الأطفال قصة بها هفوة أو خطأ مثلا: ينادي على الولد بقوله بنت، ويُسأل الأطفال ماذا كان يجب أن يقال؟ وهي نظرة متقدمة لنظرية العقل لأنهم يجب أن يفهموا الفرق بين النية والسلوك (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones, & Plaisted, 1999, 412)

٥- القصص الغريبة The Strange Stories:

هي عبارة عن قصص تعبر عن مواقف للتهكم والخداع والكذب الأبيض واللعب بالكلام بحيث يعطى معنى غير المعنى الظاهر له وعلى الأطفال أن يحددوا هل ما يقال حقيقي أم لا؟

وما المعنى الحقيقي وراء ما يقوله الفرد، وهى مهمة تعبر عن مرحلة متقدمة من نظرية العقل (عبدالفتاح رجب مطر، وحسنين علي عطا، ٢٠١٦، ١٦).

٦- **معرفة الحالة الانفعالية من نظرة العيون: The Reading the Mind in the Eyes**

فيها يعرض على الأطفال صور ثابتة لنظرات العيون وعلى الأطفال معرفة الحالات الانفعالية من خلال العين (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001, 244).

أهمية التدريب على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

يتم تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على فهم الانفعالات من خلال خمس مستويات هي:

١- أن يتعرف الطفل على معنى الانفعالات (سعيد- حزين- غاضب- خائف) من خلال الصور الفوتوغرافية.

٢- أن يتعرف الطفل على نفس الانفعالات السابقة من ملخص مرسوم (رسوم تخطيطية).

٣- أن يتعرف الطفل على الانفعالات فى نص مقدم له مصحوبا بشكل، مع إعطائه أسئلة لأنواع السيناريو المستخدم فى كل صورة، وعليه أن يوصل الانفعالات المناسبة للصورة؛ أي يتعرف الطفل على انفعالات أساسها الحالة (مثل الخوف عند رؤية حادث أوشك أن يحدث).

٤- أن يتعرف الطفل على الانفعالات حسب ما تريده الشخصية، فإن تحقق فسوف يشعر بالسعادة، وإذا لم يتحقق، سوف يشعر بالحزن، أي أن الانفعالات أساسها الرغبة.

٥- يظهر الطفل سيناريوهات لأشخاص لديهم معتقدات صحيحة (حقيقية) أو خاطئة قد تتحقق رغباتهم أو لا تتحقق، والمهمة المطلوبة هي التعرف على الانفعال المناسب (Howlin, Baron – cohen & Hadwin, 1999, 25 – 27).

وأشارت بعض الدراسات على أهمية تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على نظرية العقل كدراسة Jervis,& Baker (2004) إلى مقارنة اكتساب مهام نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال والبالغين من ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، تراوحت أعمارهم الزمنية(٩- ١٣) سنة، (٢٠) من البالغين ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) كان أداؤهم أعلى من البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة الضابطة) على مهام نظرية العقل، ووجود علاقة إيجابية بين نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي للأطفال من

ذوي الإعاقة الفكرية. بينما استهدفت دراسة Gore (2007) إلى التعرف على نظرية العقل لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) مراهقاً من ذوي الإعاقة الفكرية، تم تدريبهم على مهام نظرية العقل تمثلت في مهمة اختبار الصندوق الخادع، مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى، مهمة الاعتقاد والرغبة السببية، ومقياس الحصيلة اللغوية البريطاني المصور: الطبعة الثانية من إعداد(1997) .Dunn et al، مصفوفات رافن للألوان المتقدمة ذي الإعاقة الفكرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى قصور أداء المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية على مهام نظرية العقل نظراً لقصور القدرات اللفظية لديهم. بينما هدفت دراسة Baurain & Nader-Grosbois (2013)إلى التعرف على نظرية العقل والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعية وتنظيم الانفعالات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأقرانهم العاديين، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٩٠) طفلا (٤٥) من ذوي الإعاقة الفكرية، (٤٥) من الأطفال العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية (٣-٩) سنة وذلك في المدارس الخاصة ببلجيكا، وأسفرت النتائج عن وجود قصور في نظرية العقل والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعية وتنظيم الانفعال وإتباع القواعد الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين وارتباط ذلك بانخفاض مهارات نظرية العقل لديهم.

وهدفت دراسة Nader-Grosbois,Houssa,&Mazzone (2013) إلى المقارنة بين الانفعالات والمعتقدات في مهام نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (١١٧) طفلا، (٤٣) طفلا من ذوي اضطراب السلوك الخارجي، (٤٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (٣٣) طفلا من الأطفال العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية (٧-١٣) سنة، وقد أظهرت النتائج الخاصة بمهام نظرية العقل أن هناك سبعة مستويات لاستراتيجيات تنظيم الذات تظهر في مشكلات التفاعل الاجتماعي ومهام حل المشكلات وتحديد التكيف الشخصي (مقياس الكفاءة الاجتماعية وتقييم السلوك بواسطة المعلمين) وقد وجد أن الأطفال ذوي اضطراب السلوك الخارجي لديهم قصور في إدراك الانفعالات وأقل اتجاهاً نحو ذاتهم، ويوجد لديهم مشاعر غضب وقصور في التكيف الاجتماعي بالمقارنة مع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ورغم ذلك هناك تغيير إيجابي بين المجموعات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي في مهام نظرية العقل كما أظهر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تكيفا مع الانفعالات وفقا لنظرية العقل من خلال تفاعلاتهم مع الأقران. وهدفت دراسة Caceres, Keren, Booth, & Happe (2014) إلى تقييم قدرات نظرية العقل لدى كل من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد باستخدام مهمة الخداع الطبيعية وغير اللفظية كإخفاء

لعبة بيني، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض أداء عينة الدراسة على مهام نظرية العقل ولكن كان مستوى أداء الأطفال ذوي اضطراب التوحد أكثر انخفاضاً عن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك انخفاض مستوى الفهم الاجتماعي لمواقف الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما هدفت دراسة أسامة عادل النبراوي (٢٠١٦) إلى تحسين قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً بمدرسة التربية الفكرية بمنيا القمح، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة مكونة من (١٠) أطفال، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة، وتراوحت معاملات ذكائهم بين (٥٥-٧٠)، وتوصلت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

خامساً: نظرية العقل والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

تعد نظرية العقل إحدى النظريات المعرفية الحديثة، ومن المواضيع البارزة التي تناولها علم النفس المعرفي ما يعرف بتطور التمثيلات المعرفية. فقد أهتم بياجيه وعلماء آخرون بمنظور التمثيلات المعرفية للأشياء في ذهن الطفل وعندما يتمكن الطفل من فهم أفكار الآخرين ونواياهم وتمثلها معرفياً يقال أنه قد تطور عقلياً لدرجة أنه أصبح قادراً على التمييز بين تمثيلاته للأشياء وتمثيلات الآخرين لها. وعندها يدرك أن للآخرين أفكار ونوايا ومشاعر ومعتقدات وهو ما يعرف بنظرية العقل والمتعلق بفهم طبيعة التمثيل المعرفي في العقل وعلاقته بالسلوك(Suddendrof & Auckland, 1998, 3) .

وتعد الانفعالات إحدى المكونات المهمة في نظرية العقل فقد اعتبرها البعض بأنها مهمة من المهام المستخدمة في قياس نظرية العقل وهو"ظهور الانفعال الحقيقي" وهي تعني قدرة الطفل على فهم الانفعالات المعروضة أمامه. حيث تبنى على فكرة أن الفرد قد ينظر بطريقة ويشعر بطريقة أخرى، والقدرة الأساسية على عرض القواعد الاجتماعية للانفعالات تعد هي أساس لقدرة الأطفال على نظرية العقل (Woodburn, 2008, 20).وذكر Miller et al (2004) إلى وجود ارتباط واضح بين نظرية العقل وتنظيم الانفعالات لدى الأطفال فيسهم فهم الانفعالات والمشاعر في سعادة الإنسان العقلية والاجتماعية والوجدانية بما يساعده على مواجهة المشكلات والتحديات إذ يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان، فالعجز في التنظيم الانفعالي يؤدي إلى ضعف في التفكير والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال، كما أشار Liddle

&Nettle (2006) إلى أن فهم مهام نظرية العقل يؤدي إلى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي فحياة الفرد لا تمضي على وتيرة واحدة فهي متقلبة ومتغيرة ومليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة فبدون الانفعالات تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها فالانفعالات تلعب دوراً كبيراً في تحديد نوعية حياة الأطفال وفي تحديد سلوكهم ودرجة توافقهم مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بهم.

وأشارت Weimer, Sallquist& Bolnick (2012,288) إلى أهمية نظرية العقل في تحسين الفهم الانفعالي لدى الأطفال حيث تتطور نظرية العقل للطفل من خلال تكوين انفعالاته الخاصة التي تختلف عن انفعالات الآخرين وفهم نواياهم والاعتراف بأن معرفتهم تكون مختلفة عن معرفته الشخصية وتعزز فرص نجاحهم في فهم التعبيرات الانفعالية وتتطور عملية تنظيم الحالات الانفعالية يوماً بعد يوم في المواقف والكلام. وأشارت Cutting&Dunn (1999) إلى تقييم فهم الأطفال الاعتقاد الخاطئ من خلال الفهم الانفعالي، والقدرات اللغوية، والتنشئة الأسرية وذلك من خلال المقابلة الشخصية للوالدين، وارتبطت الاختلافات الفردية بين الأطفال في فهم للاعتقاد الخاطئ والانفعالات في القدرة اللغوية وبعض جوانب الأسرية، وخاصة تعليم الوالدين، وعدد الإخوة الذين لم يكن لهم علاقة بالفهم الاجتماعي، فالتنشئة الأسرية تؤثر تأثيراً كبيراً في تطور نظرية العقل والأسرة لها دور في تحسين الفهم الاجتماعي لدى الأطفال فالتنشئة الاجتماعية الجيدة تساعد على تطور أفكار وانفعالات أطفالهم من خلال الطريقة التي يتحدث بها الوالدين مع أطفالهم ويتفاعلون معهم، كما أن اللغة من خلال سرد القصص ساعدت في فهم الاعتقاد الخاطئ، بعيدا عن العمر والتنشئة الأسرية وبالتالي تتطور نظرية العقل لدى الأطفال.

كما هدفت دراسة Adibsereshki,Rafi, Karmilo,& Aval (2014) إلى التعرف على فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها(٣٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، العمر الزمني (٨- ١٣) سنة، معامل الذكاء (٥٠- ٧٠) درجة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أهمية نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة مها عبد الفتاح رجب (٢٠١٦) إلى تصميم برنامج تدريبي على مهارات نظرية العقل وقياس فعاليته في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، معرفة أثر تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٤٠) طفلاً بمعهد التربية الفكرية

بمدينة الطائف، تتراوح أعمارهم الزمنية (٨- ١٦) سنة، معامل الذكاء (٥٢- ٦٤) درجة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات نظرية العقل والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

كما هدفت دراسة فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٦) إلى استقصاء فعالية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٧٠) طفلا (٤٦) ذكر، (٢٤) أنثى، تتراوح أعمارهم الزمنية (٦- ٩) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما هدفت دراسة Jacobs, Mazzone, Simon,& Nader- Grosbois (2019) إلى دور التنشئة الاجتماعية في تحسين مهارات نظرية العقل والتنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قوامها(٤٣) من الوالدين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، عمر الأطفال (٧- ١٢) سنة، معامل الذكاء الأطفال (٥٠-٧٠) درجة، وطبقت الدراسة في إحدى المدارس البلجيكية، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أهمية دور للوالدين في تحسين مهارات نظرية العقل وتحسين التنظيم الانفعالي لدى أطفالهم.

ومما سبق يتضح أن التنظيم الانفعالي من خلال إدراك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمشاعرهم وانفعالات الآخرين وهذا يتضمن فهم تعبيرات الوجه ولغة الجسد وطبيعة بدء الكلام على حسب الموقف الاجتماعي. من خلال تدرب الأطفال بالنظر إلى الصورة والتعرف على مشاعر وانفعالات الأشخاص الموجودين بهذه الصورة من هنا يتمكن الطفل استخدام ما يسمى بتسجيل تصور أفكار الآخرين من خلال الصورة (نظرية العقل) وذلك كي يربط تلك المشاعر والانفعالات بخبراته الشخصية ونشاطه (كيف يفكر الآخرون) وهذا يهدف إلى زيادة قدرته على الاستخدام الاجتماعي للغة في المواقف الاجتماعية.

نظرية العقل والاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

تتصل مهارات نظرية العقل اتصالاً وثيقاً بالاستخدام الاجتماعي للغة، فعن طريق اللغة يستطيع الفرد أن يوصل ما يرغب فيه ويقصده وعن طريقها أيضاً يتلقى المستمع النبرات والإيماءات الدالة على هذه الرغبات والنوايا. فاللغة تعين الفرد على تقديم أفكاره ومشاعره للآخرين وفي المقابل إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من خلال كلامهم.

ونظرية العقل تقوم على أساس تحديد قدرة العقل على فهم واستنتاج الأدلة العقلية (معتقدات، ونوايا، ومقاصد، والانفعالات، وأفكار، ورغبات) والقدرة على فهم الأنشطة العقلية

مثل فهم عمليات التفكير لدى الآخرين ونمو نظرية العقل من عمر ٣-٥ سنة وهذا هو السن الذي ينمو فيه عمليات فهم اللغة الاجتماعيــة بــشكل فعــال (Bernstein & farber, 2009, 331). ويمكن القول أن الاستخدام الاجتماعي للغة جزء من نظرية العقل التي تقتضي وجود القدرة على فهم الحالة العقلية للآخرين مثل ما هي معتقداتهم ورغباتهم ومقاصدهم من الآخرين وكيف يمكــن أن تختلــف الحالــة العقليــة لهــم عــن الحالــة العقليــة للفــرد (Thagard, Hilsmier,& Easterbrooks, 2011, 527).

وأشار Doherty (2009,151) هناك ارتباط بين نظرية العقل والاســتخدام الاجتمــاعي للغة حيث يتم التعبير عن العقل لفظيا ويعتمد الاستخدام الاجتماعي للغة مراقبة الحالــة العقليــة المحتملة للمستمع وجعل استنتاجات حول الحالات الذهنية من المتكلم فاللغة تعبير الفرد عن نفسه وعن احتياجاته ومشاعره وفهم الرسائل التي تصله من الآخرين (تمثيل الحالات الذهنية والتعرف عليها) فالعلاقة بين نظرية العقل والاستخدام الاجتماعي للغة (السبب والنتيجة) فنمــو المفــردات لدى الأطفال يرتبط بنمو نظرية العقل.

وتشير نظرية العقل إلى القدرة على تشكيل وتمثيل الحالات العقلية للآخرين، واســتخدام هذه التمثيلات في الفهم والتنبؤ بمشكلاتهم. ويرى البعض أن القصور فــي مهــارات الاســتخدام الاجتماعي اللغة يسهم في قصور نظرية العقل، لأن الفرد الذي يفتقر إلى خبرة التواصل قد يفشل في فهم أن مضمون الرسالة الشخصية تمثل وتعبر عن الحالة العقلية والنفسية للفــرد المتحــدث، بينما يرى البعض الآخر أن قصور الاستخدام الاجتماعي للغة قد ينتج عن قصور في العمليــات المعرفية الاجتماعية مثــل نظريــة العقــل(Mc Donald &Martin, 2003) وتــشير بعــض الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين نظرية العقل واللغة حيث يمكن القول أنه كلما كانت نظريــة العقل أكثر تطوراً للأفراد كلما أمكنهم ذلك من اكتساب المفاهيم من الحالات الذهنية وإتقان بنــاء الجملة وبالتالي النمو اللغوي وهذا بدوره يخدم الكثير من الوظائف مثل التواصل الاجتماعي فــي المحادثة والتمثيل اللفظي.

وأوضـــح Staikova, Gomes, Tratter, Mccabe,& Halperin (2013) أن الاستخدام الاجتماعي للغة مهارة لغوية تتحكم فيها الحالة الانفعالية للطفل فنجده يتفاعــل بــشكل أفضل كلما كانت حالته الانفعالية جيدة والعكس تمام عندما يشعر بعدم رغبة الآخرين في التواصل والتفاعل معهم ومن خلال نظرية العقل يستطيع الطفل أن يدرك الحالة الانفعالية للآخرين والتعبير عن انفعالاته فيكتسب حالة انفعالية جيدة تساعده على التفاعل والتواصل مع الآخرين.

كما أن هناك علاقة بين التواصل الاجتماعي والقدرة على فهــم نيــة المتحــدث أثنــاء التواصل وذلك لفهم الإشارات والإيماءات وغيرها، وبذلك فإن الأطفــال الــذين يعــانون مــن

مشكلات في مهام نظرية العقل مثل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يكونوا أقل قدرة على التواصل البراجماتي وذلك بسبب عدم قدرتهم على فهم التشابهات والاستعارات، وفهم نية المتحدث من أجل التفسير الصحيح والقدرة على التعبير بشكل صحيح (Courtenag, 2010, 309). فالقصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين لدى بعض الأطفال يرجع إلى ضعف مفاهيم نظرية العقل ، حيث يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في فهم مشاعر الآخرين والتنبؤ بهذه المشاعر في المواقف الاجتماعية، واستنتاج نواياهم أو رغباتهم هذا بالإضافة إلى قصور هؤلاء الأطفال على فهم المعتقدات الخاطئة أو الحالة المعلوماتية للآخرين (Blinkoff, 2010).

وذكر Staikova, Gomes, Tratter, Mccabe,& Halperin (2013) إلى أن مهارات اللغة ترتبط بالأداء الانفعالي والاجتماعي والتكيف السلوكي نظراً لأن اللغة تدعم التنظيم الذاتي والانفعالي كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية المعرفية بالقدرة اللغوية فوجود صعوبة في تعبير الطفل عن نفسه وعن احتياجاته ومشاعره وفهم الرسائل التي تصله من الآخرين قد تؤدي إلى شعوره بالإحباط والضيق النفسي. كما أشارت دراسة Charman& Campbell(2002) إلى التعرف على العلاقة بين نظرية العقل والكفاءة الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدمت الدراسة عينة قومها (٣٦) من الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية (١١-١٧) سنة، وقد أسفرت النتائج عن تدني الأداء على مهام الاعتقاد الخاطئ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ويرتبط القصور في مهام نظرية العقل بضعف السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهام نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وأشار(Slade& Ruffman (2005, 123 إلى وجود ارتباط وثيق بين القدرة اللغوية والقدرة على فهم الاعتقاد الخاطئ (فهم الحالة العقلية للآخرين) وهي مهمة من مهام نظرية العقل فالقدرة اللغوية تلعب دور في تطور نظرية العقل، واللغة تسهل اكتساب نظرية العقل من خلال القدرة اللفظية، وبناء الجمل وفهم السياق وإعادة ترتيب الكلمات، وسرد القصص، وتتطور نظرية العقل من خلال المحادثة، كما أن نظرية العقل تسهم في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة عندما يدرك الطفل أن للآخرين أفكار ونوايا ومشاعر ومعتقدات. فالعلاقة قوية بين نظرية العقل واللغة حيث يمكن القول أنه كلما كانت نظرية العقل أكثر تطوراً كلما أمكنهم من اكتساب المفاهيم من الحالات الذهنية وإتقان بناء الجملة بالتالي النمو اللغوي وهذا بدوره يخدم الكثير من الوظائف مثل التواصل الاجتماعي في المحادثة، والتمثيل اللفظي وهذا ما يفتقده ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة Beck, kumschick, Eid,&Klann- Delius (2012) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الانفعالية لدى الأطفال، واستخدمت الدراسة عينة قوامها

(٢١٠) طفلا، وتم استخدام مقياس الكفاءة اللغوية (المفردات التعبيرية، والطلاقة اللفظية، المبأداة بالحوار، سرد القصص)، ومقياس الكفاءة الانفعالية (التعبيرات الوجهية الانفعالية، الإدراك الانفعالي، الوعي بالانفعالات المختلطة، والانفعالي الوجهي) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الانفعالية وكانت مرتبطة بالمفردات التعبيرية، والإدراك الانفعالي والوعي بالانفعالات المختلطة، وترتبط القدرة اللغوية بالتعرف على انفعال الوجه وفهم الانفعالات، ومع تطور اللغة تتطور الكفاءة الانفعالية لدى الأطفال.

وأشارت دراسة Conte, Ornaghi, Grazzani, Pepe,& Cavioni (2019) إلى معرفة العلاقة بين كل من الإدراك الانفعالي والقدرات اللغوية والتي ترتبط ارتباطا قويا بنظرية العقل لدى الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كل من الإدراك الانفعالي للأطفال، والقدرة اللغوية كان لها آثار إيجابية مباشرة على نظرية العقل. وبالإضافة إلى ذلك، وُجد أن للعمر أثر فعال في اكتساب الإدراك الانفعالي وتحسين القدرة اللغوية، في حين أن نوع الجنس لا يرتبط ارتباطا كبيرا بأي منها. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تعزيز معرفة الأطفال بالانفعالات وقدرتهم اللغوية بهدف تعزيز فهمهم للحالات العقلية.

وأشار (2017) Rieffe& Wiefferink إلى دور اللغة في الترابط بين المعرفة الانفعالية ونظرية العقل، وأن اكتساب المعرفة الانفعالية ونظرية العقل يرتبط بتطوير القدرات اللغوية، وأول دليل على وجود ارتباط قوي بين المهارات المعرفية الاجتماعية والقدرات اللغوية يأتي من استخدام الأطفال اليومي للغة في السياق الاجتماعي. وكلما نمت مهارات الأطفال اللغوية، كلما كان بمقدورهم أن يضعوا مشاعرهم الخاصة والآخرين وحالتهم النفسية في كلمات، وتتعلق أولى إشارات الأطفال إلى الحالات الداخلية بالمشاعر مثل(سعيد وغاضب وحزين)، ثم يليها استخدام عبارات تصف حالات الإدراك مثل (أعرف وأفكر وأؤمن) من عمر ٣ سنوات تقريبا.وفي الواقع، فإن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم صعوبات في النمو اللغوي مما يجعلهم غير قادرين على فهم مشاعر الآخرين ونواياهم وأفكارهم.

وأشار (2016) Strand, Downs,& Barbosa- Leiker إلى وجود علاقة بين فهم العواطف والمهارات اللغوية التوافقية لدى الأطفال، وأن تطور القدرة اللغوية للأطفال تؤثر على معرفتهم بالمشاعر والمعرفة اللغوية والعاطفية، وقدرة الأطفال على تعلم اللغة ترتبط بشكل ملحوظ مع درجات معرفتهم العاطفية، وأشار O'Brien, Miner, Nelson, Calkins, Leerkes,& Marcovitch (2011) إلى أن العمليات العقلية عند الأطفال تتطور من خلال اكتسابهم القدرات اللغوية، ووجود علاقة إيجابية قوية بين معرفة الأطفال بالانفعالات وفهم

العمليات العقلية لديهم، فنظرية العقل تتنبأ بالاختلافات الفردية اللاحقة في المعرفة العاطفية، وأن فهم أطفال ما قبل المدرسة للمشاعر يشكل فهمهم للحالات الداخلية للآخرين فالعلاقة بينهم سببية. وهي أن المعرفة العاطفية تتنبأ بنظرية العقل، ونظرية العقل تتنبأ بالمعرفة العاطفية، وأن تطــور المتغيرين يستمر بشكل مستقل. وقام الباحثون بتقييم المهارات المعرفية الاجتماعية عنــدما كــان الأطفال بعمر ٣ سنوات ومرة أخرى بعد سنة واحدة. وتوصلت الدراسة أن المعرفة الانفعالية في سن الثالثة تتنبأ بنظرية العقل في سن الرابعة، ولكن ليس بــالعكس. لــذلك فالأطفــال يتعلمــون العواطف قبل فهم تفكير الآخرين، فمن المرجح أن التعرف على العواطف أسهل مــن التعــرف على الحالات الذهنية المعرفية.

وأشارت دراســة (2004) Abbeduto, Short-Meyerson, Benson,& Dolish إلى الكشف عن العلاقة بين نظرية العقل والتواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكريــة، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٧٠) من الأطفال (٣٥) مــن الأطفــال ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم الزمنية (٥– ٨) سنة، (٣٥) مــن الأطفــال العــاديين، العمــر الزمني (٨–١٣) سنة، وقد أسفرت النتائج إلى وجود ارتباط بين مستوى العجز في نظرية العقــل ومستوى التواصل الاجتماعي وفهم اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

واســتهدفت دراســة (2008) Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois إلــى التعرف على الخصائص اللغوية وقدرات نظرية العقل (الانفعالات) لدى الأطفال والبــالغين مــن ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) من الأطفــال والبــالغين ذوي الإعاقــة الفكرية، و(٤٥) من الأطفال العاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتبــاط موجــب بــين الخصائص اللغوية (المعرفة اللفظية وغير اللفظية)، وقدرات نظرية العقل، وأشارت أيضا إلى أن للمعرفة اللفظية دور مهم في نظرية العقل حيث تساعد على فهم أسباب وعواقــب الانفعــالات، وأشارت إلى انخفاض أداء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهام نظرية العقل مقارنة بــأقرانهم العاديين.

كما استهدفت دراسة (2008) France ,&Marissiaux إلى التحقق مــن أثــر تطــور نظرية العقل في قدرات وأفكار ومعتقدات الأطفــال ذوي الإعاقــة الفكريــة مقارنــة بالأطفــال العاديين، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٩٠) طفــلا، (٤٧) مــن الأطفــال ذوي الإعاقة الفكرية متوسط عمر زمني (١٠) سنوات، (٤٣) طفلا وطفلة من الأطفال العاديين، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهام نظريــة العقــل بــين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، كما أوضحت الدراسة عن وجود علاقة إيجابيــة

بين الإدراك واللغة ومهام نظرية العقل في كلتا المجموعتين، كما وجدت تأثير إيجابي للعمر الزمني على مهام الاعتقاد الخاطئ للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالنسبة للمهارات الاجتماعية.

كما أشارت دراسة Giaouri, Alevriadou,&Tsakiridou (2010) إلى معرفة تأثير الإدراك واللغة والفهم الاجتماعي على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتحقيقا لهذا الهدف استخدمت الدراسة عينة قوامها (٥٢) طفلا، (١٢) طفلا من ذوي متلازمة داون، (٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، (٢٠) طفلا من الأطفال العاديين، وقد أسفرت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين نظرية العقل والمهارة المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتفوق الأطفال العاديين على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومتلازمة داون في مهام نظرية العقل.

واستهدفت دراسة Hebblethwaite, Jahoda, & Dagnan (2011) إلى المقارنة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في القدرة على التحدث عن معتقداتهم وانفعالاتهم أثناء التحدث عن أحداث الحياة اليومية الواقعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التحدث عن الأحداث والمعتقدات والعواطف مقارنة بالأطفال العاديين، واستهدفت دراسة Fiasse & Nader (2012) إلى التعرف على كل من التقبل الاجتماعي، نظرية العقل، والتكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والمقارنة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين في كل من التقبل الاجتماعي، ونظرية العقل، والتكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦,٦- ١٣,٦) سنة، و(٤٥) من الأطفال العاديين، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣,٣-٦,٩) سنة، وبعد تطبيق الأدوات اللازمة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التقبل الاجتماعي المدرك يتوسط العلاقة بين مهارات نظرية العقل والتكيف الاجتماعي، كما أسفرت عن وجود قصور في كل من التقبل الاجتماعي، ونظرية العقل، والتكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالأطفال العاديين.

وأشارت دراسة محمد ناصر سليمان، ومنال على محمد (٢٠١٦) إلى الكشف عن أثر نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من(٥) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تتراوح أعمارهم الزمنية (٨-١٢) سنة، معامل الذكاء (٥٥-٦٨) درجة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح القياس البعدي.

ومن العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة يمكن تلخيص أهم ما توصلت إليه الباحثة من حقائق ونتائج علمية فيما يلي:

١- التأكد من أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يجدون صعوبة في معرفة الانفعالات والتحكم فيها وضبطها.

٢- أهمية البرامج القائمة على مهام نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- لم تتناول الدراسات العربية- في حدود اطلاع الباحثة - فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وهو ما تحاول الباحثة في هذه الدراسة القيام به.

٤- الإسهام في بناء الإطار النظري للدراسة.

٥- بناء أدوات الدراسة.

٦- التعرف على كيفية إعداد برنامج تدريبى قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٧- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.

٨- الأهمية التطبيقية لتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مستويات نظرية العقل.

سادساً: فروض الدراسة

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر).

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر).

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة المنهجية

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة

ثالثا : أدوات الدراسة

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة المنهجية

تمهيد

يتناول الفصل الحالي مجموعة من الإجراءات التي تأتي في إطار التحقق من أهداف الدراسة الحالية وتشمل هذه الإجراءات منهج الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وخطوات الدراسة الإجرائية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، وفيما يلي تعرض الباحثة لكل محور من هذه المحاور بشيء من التفصيل.

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي حيث استهدفت التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل (المتغير المستقل) في تنمية التنظيم الانفعالي (المتغير تابع أول) وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة (متغير تابع ثاني) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، واستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) على متغيرات الدراسة والتحقق من استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي للمجموعة التجريبية).

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة

تنقسم عينة الدراسة **الحالية إلى**

(أ) مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية (٦٠٨) من ذوي الإعاقة الفكرية المسجلين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق ومراكز التربية الخاصة بمحافظة الشرقية، و(٩٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٥٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، وتم تحديد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وذلك من خلال تطبيق استمارة للبيانات الأولية على هؤلاء الأطفال.

(ب) عينة الدراسة السيكومترية:

تكونت عينة الدراسة السيكومترية من (٣٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرسة التربية الفكرية **بالزقازيق، ومراكز التربية الخاصة بمحافظة الشرقية، ويتراوح أعمارهم الزمنية من (٩– ١٢) سنة، وقد بلغ متوسط أعمارهم**

الزمنية (١٠,٤٢)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٢٠) وذلك لحساب صدق وثبات مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة، والتنظيم الانفعالي.

(ج) عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، وتتراوح أعمارهم من (٩-١٢) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين أولهما مجموعة تجريبية قوامها (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، (٥إناث، ٥ ذكور)، متوسط عمر زمني (١٠,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٩٥٣)، والثانية مجموعة ضابطة قوامها (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية (٥ إناث، ٥ ذكور)، متوسط عمر زمني (١٠,٤٣)، وانحراف معياري(٠,٩٩٩)، ومعامل الذكاء من (٥٠- ٧٠) درجة، وتم إجراء التكافؤ بينهما في كل من العمر الزمني والذكاء حيث اعتمدت الباحثة على سجلات الطلاب الرسمية في الحصول على معامل الذكاء لأفراد العينة.

مواصفات اختيار العينة:

- معامل الذكاء: أن يكون معامل ذكاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح ما بين (٥٠- ٧٠) درجة.
- شدة الإعاقة: يتم اختيار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- العمر الزمني: يتم اختيار الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩- ١٢) سنة.
- من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي: عينة الدراسة من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط وفوق المتوسط.
- تنمو نظرية العقل لدى الأطفال من (٤-٥) سنة، يستطيع الطفل القدرة على التمييز والفهم الانفعالي وهو ما يعادل العمر العقلي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (٥-٦) سنة وهو العمر الملائم للتدريب على نظرية العقل.
- خلو عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة.
- أن يكون أفراد العينة من المنتظمين في الحضور إلى المدرسة.

تكافؤ العينة:

تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث:

١- معامل الذكاء.

٢-العمر الزمني.

٣-مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة.

٤-مقياس التنظيم الانفعالي.

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، كما يلي:

جدول (١) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من: العمر، والذكاء لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر	التجريبية	١٠,٥٩	٠,٩٥٣
	الضابطة	١٠,٤٣	٠,٩٩٩
الذكاء	التجريبية	٦٥,٥٠	٥,٤٠
	الضابطة	٦٥,٥٠	٥,٤٠

جدول (٢): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في كل من: العمر، والذكاء والقياس القبلي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١١,١٥	١١١,٥٠	٤٣,٥٠٠	٠,٤٩٢	غير دالة ٠,٦٢٣
	الضابطة	١٠	٩,٨٥	٩٨,٥٠			
الذكاء	التجريبية	١٠	١١,٦٠	١١٦,٠٠	٣٩,٠٠٠	٠,٨٣٧	غير دالة ٠,٤٠٢
	الضابطة	١٠	٩,٤٠	٩٤,٠٠			

جدول (٣): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (صورتان المعلمة والأم)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
أنماط الكلام (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٦١٠	غير دالة ٠,٥٤٢
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
توظيف الكلام (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠٠	٠,٠٩٤	غير دالة ٠,٩٢٥
	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
تنظيم المحادثة (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٦١٠	غير دالة ٠,٥٤٢
	الضابطة	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠			
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٥٠٣	غير دالة ٠,٦١٥
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
استخدام اللغة للتواصل (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٤٠,٠٠٠	١,٠٩٠	غير دالة ٠,٢٧٦
	الضابطة	١٠	١١,٥٠	١١٥,٠٠			
مجموع الابعاد (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	٩,٢٠	٩٢,٠٠	٣٧,٠٠٠	١,١٥٨	غير دالة ٠,٢٤٧
	الضابطة	١٠	١١,٨٠	١١٨,٠٠			
أنماط الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	١,٠٠٠	غير دالة ٠,٣١٧
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
توظيف الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٤٥٧	غير دالة ٠,٦٤٨
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
تنظيم المحادثة (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٥٠٣	غير دالة ٠,٦١٥
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٤٥٧	غير دالة ٠,٦٤٨
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
استخدام اللغة للتواصل (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٤٠,٠٠٠	٠,٩٥١	غير دالة ٠,٣٤٢
	الضابطة	١٠	١١,٥٠	١١٥,٠٠			
مجموع الأبعاد (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	٩,٢٥	٩٢,٥٠	٣٧,٥٠٠	١,١١٧	غير دالة ٠,٢٦٤
	الضابطة	١٠	١١,٧٥	١١٧,٥٠			

جدول (٤) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في مقياس التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (صورتان المعلمة والأم)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضبط الانفعالي (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٤٧,٥٠	٠,٢١٣	غير دالة ٠,٨٣١
	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠			
إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية) (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠٠	٠,٠٩٤	غير دالة ٠,٩٢٥
	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٦١٠	غير دالة ٠,٥٤٢
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
الضبط الانفعالي (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٤٠,٠٠٠	٠,٩٥١	غير دالة ٠,٣٤٢
	الضابطة	١٠	١١,٥٠	١١٥,٠٠			
إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية) (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠٠	٠,٥٠٣	غير دالة ٠,٦١٥
	الضابطة	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٤٠,٠٠٠	١,٤٥٣	غير دالة ٠,١٤٦
	الضابطة	١٠	١١,٥٠	١١٥,٠٠			

يتضح من الجدول (١، ٢، ٣،٤) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين(التجريبية والضابطة) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من العمر، والذكاء، والقياس القبلي لكل من: الاستخدام الاجتماعي للغة، والتنظيم الانفعالي، وبذلك يتحقق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات قبل الإجراءات التجريبية.

ثالثاً: أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية:

١- استمارة جمع بيانات أولية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).

٢- مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثة).

٣- مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة إعداد (إيمان كاشف، ٢٠١٩).

٤- البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض كل أداة على حدة:

١-استمارة جمع بيانات أولية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).

وقد استخدمت لجمع البيانات والمعلومات عن الطفل وقد اشتملت على ما يلي:

أ- **بيانات عن الطفل:** اسم الطفل، وتاريخ الميلاد، ومكان الميلاد، اسم المدرسة، عمره الزمني، والصف الدراسي، ومحل الإقامة، ومعامل الذكاء، وما مدى قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين خارج نطاق الأسرة وما مدى تفاعله مع أفراد أسرته، وما مدى ارتباط الطفل وتفاعله الاجتماعي مع أصدقائه، وإلى أي مدى يمكنه الاعتماد على نفسه.

ب- **بيانات عن ولى الأمر (الأب، الأم)** : الاسم، والجنسية، والوظيفة، وعنوان العمل، والهاتف، وعنوان المنزل.

ج- **بيانات اجتماعية:** عدد أفراد الأسرة، عدد الذكور وعدد الإناث، وترتيب الطفل في الأسرة، وهل الأب على قيد الحياة، ومستوى التعليم للأب، ووظيفته، وهل الأم على قيد الحياة، ومستوى تعليم الأم، ووظيفتها، ومع من يسكن الطفل، ونوع السكن، وهل هو إيجار أم ملك.

د - **بيانات صحية:** الحالة الصحية للطفل، وأساليب الإصابة بالإعاقة الفكرية، وزمن حدوثها، وهل هناك أي إعاقة غير الإعاقة الفكرية في الأسرة، ومعلومات أخرى.

تم إعداد استمارة بيانات عن الطفل من أجل معرفة مدى اهتمام الأم بالطفل، وتقديم إرشاد وقائي للأمهات وللمعلمات لدى عينة الدراسة.

٢-مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثة):

يهدف المقياس معرفة قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على الاستخدام المناسب للغة أو لنمط الحديث الملائم من جانب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في السياق الاجتماعي بما يحقق له وظائف أو فوائد معينة في مواقف اجتماعية محددة .

مبررات إعداد المقياس:

- معظم المفردات والأبعاد في المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- تتناول الدراسة الحالية مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس الاستخدام الاجتماعي للغة.
- المقاييس المتوفرة تناولت الأطفال العاديين دون الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

خطوات إعداد المقياس:

أ- الاطلاع على المقاييس السابقة وبعض الدراسات التي تناولت الاستخدام الاجتماعي للغة وكيفية تنميته في المواقف الاجتماعية مع الآخرين. ومن هذه المقاييس:

- **اختبار الاستخدام الاجتماعي للغة (الطبعة الثانية) إعداد تراكسي وفيليبس جون** Terasaki ,& Phelps- Gunn (2007).
- **مقياس ملاحظة الاستخدام الاجتماعي للغة** Pragmatic Language Observation Scale (PLOS) أعده Newcomer, & Hammill (2009)
- **مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال** إعداد / عادل عبد الله محمد (٢٠١٠).
- **مقياس مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة** **Pragmatic Language Skills**, (Wray,2011)
- **مقياس مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة** أعده (Goberis, Beams, Dalpes, Abrisch, Baca,& Yoshinaga-Itano ,2012).
- **مقياس ملاحظة الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال** (Reieni, Natali, Sarah, Gillan, &Wendy, 2014)
- مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية **Pragmatic Abilities of Pupils with** mild Intellectual Disabilities, أعده (Shilc, Shmidt, & Koshir, 2017).

ب- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بعمل سؤال استطلاعي للعينة من خلال استمارة استطلاع الرأي بطرح سؤال مضمونه كالتالي :

- هل يستطيع الطفل ذي الإعاقة الفكرية البسيطة استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة؟

ج-وفي ضوء ذلك قد استفدنا من محتوى هذه المقاييس في تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته بطريقة تتناسب مع خصائص أفراد العينة، حيث اهتمت بالدقة في صياغة الأبعاد والعبارات، بحيث لا تحمل العبارات أكثر من معنى أو أكثر من سؤال، وأن تكون محددة

ومفهومة بالنسبة للمعلمة والأم، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، مع مراعاة صياغة العبارات في الاتجاه الموجب.

د- الصورة الأولية للمقياس بناء على ما تم عرضة تم اختيار أهم أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتم اختيار العبارات بحيث تكون عبارات سهلة الفهم والقراءة وتكون قريبة من البيئة المحيطة وتعبر عن السلوك بوضوح.

ثم عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على المشرفة أولاً وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم ترتيب العبارات وإعادة صياغتها، وبعد ذلك قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين والتي تضمنت بعض أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية وكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق وقد بلغ عددهم (١٤) محكماً. وذلك للحكم على المقياس، من حيث صلاحية الأبعاد والمفردات، والحكم على مدى انتماء كل مفردة إلى البعد الخاصة بها، وعلى سلامة الصياغة مع اقتراح التعديلات اللازمة للعبارات سواء بالحذف أو الإضافة، والجدول التالي يوضح العبارات المستبعدة التي لم تصل اتفاق السادة المحكمين عليها وتلخص الباحثة ما توصلت إليه في الجدول التالي:

جدول (٥) أرقام العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء السادة المحكمين لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة:

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢	يستخدم الطفل الإشارة مع الألفاظ عند طلبه للأشياء	يبدي الطفل استخدام الإشارة مع الألفاظ عند طلبه للأشياء
٤	يستخدم الطفل التعليمات اللفظية للمعلمة (افتح- اجلس)	يستجيب الطفل للتعليمات اللفظية للمعلمة (افتح- اجلس)

- بعد إجراء التعديلات التي أشارت إليها السادة المحكمين، قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية للمقياس والتي اشتملت على خمسة أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة ، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل) ويتكون كل بعد من (١٠) عبارات، وأصبحت العبارات المكونة للمقياس في الصورة النهائية.
- تم وضع تعريف إجرائي الاستخدام الاجتماعي للغة في المقياس وهو:

أي سلوك يهدف إلى قدرة الطفل على التواصل واستخدام اللغة في تفاعلاته اليومية ونقل المعنى الذي يقصده في سياقات تفاعل مختلفة مثل أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل.

- وقامت الباحثة بعمل صورة للمعلمة وصورة للأم.

هـ – ما سبق قد ساعد الباحثة في صياغة التعريفات الإجرائية للاستخدام الاجتماعي للغة والأبعاد الفرعية له، وتم صياغة عبارات المقياس وعددها (٥٠) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد هي:

- **البعد الأول : أنماط الكلام :** هو معرفة الطفل لأنماط الحديث (التوكيد- السؤال- الطلب- الأمر ...) التي يمكنه أن يلجأ إليها في أحاديثه مع الآخرين، واستخدام تلك الأنماط بصورة صحيحة فضلاً عن معرفة متى وكيف يستخدم كلا منها .
- **البعد الثاني: توظيف الكلام :** هو معرفة الطفل للأشياء التي يتم التعبير عنها بالكلمات مثل (الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والاستئذان) فضلاً عن استخدامها الصحيح في السياق الاجتماعي بما يتلاءم مع الموقف.
- **البعد الثالثً : تنظيم المحادثة :** هي معرفة الطفل الجوانب الأساسية في المحادثة والتي تتطلب القيام بتنظيمات معينة كي تسير المحادثة بصورة صحيحة وتكون هادفة وذات مغزى مثل (أخذ الدور، والتتابع في المحادثة، والرد) فضلاً عن إدراك التوقيت الصحيح لذلك، والصورة التي يمكن أن يتم بها .
- **البعد الرابع : السلوك اللغوي غير اللفظي :** هي إدراك الطفل لذلك الجانب غير اللفظي من اللغة كالإشارات، والإيماءات، والتعبيرات الوجهية، وغيرها، ومعرفة مغزاها، وكيفية استخدامها حيث تلعب دوراً مهماً في المحادثة، وتسهم في تبادل التفاعلات والتواصل .
- **البعد الخامس : استخدام اللغة للتواصل :** هي قدرة الطفل على استخدام المفردات اللغوية التي يكون قد اكتسبها في إقامة تفاعل معين مع الآخرين، وفي تبادل الحوار والأفكار والآراء معهم بشكل مقبول وذلك لتحقيق فوائد محددة في مواقف اجتماعية معينة.

و– تطبيق الصورة الأولية للمقياس: تم تطبيق مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مكونة من (٣٥) طفلا وطفلة، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) سنة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الزقازيق وبمركز هاوس كيدز بأبو حماد شرقية، ، وذلك من أجل الحصول على الكفاءة السيكومترية المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية (الثبات – الصدق) للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٣٥) طفلاً ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة، ومعامل ذكائهم من (٥٠-٧٠)، وذلك بهدف التأكد من صدقه وثباته وذلك كما يلي:

أولاً: صورة المعلمة:

١- **الاتساق الداخلي (للمفردات):** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لأبعاد مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: صورة المعلمة (ن= ٣٥)

أنماط الكلام		توظيف الكلام		تنظيم المحادثة		السلوك اللغوي غير اللفظي		استخدام اللغة للتواصل	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٥***	١	٠,٣١٣	١	٠,٦٨٧***	١	٠,٨٠٣***	١	٠,٥٦٥***
٢	٠,٨٥٤***	٢	٠,٧٥٢***	٢	٠,٥٠٥***	٢	٠,٧٩٦***	٢	٠,٥٣٤***
٣	٠,٧٨٦***	٣	٠,٧٦١***	٣	٠,٦٦٧***	٣	٠,٦٧١***	٣	٠,٧٢٤***
٤	٠,٧٠٤***	٤	٠,٧٢٤***	٤	٠,٥٧١***	٤	٠,٦٥١***	٤	٠,٤٠٥**
٥	٠,٧٥٧***	٥	٠,٧٨٤***	٥	٠,٣٤٠**	٥	٠,٦٤٣***	٥	٠,٥٩٤***
٦	٠,٨٠٤***	٦	٠,٧٥٤***	٦	٠,٥٢٨***	٦	٠,٧٧٧***	٦	٠,٤٢٨**
٧	٠,٥٠٨***	٧	٠,٧١٠***	٧	٠,٧٢٦***	٧	٠,٤٤٠***	٧	٠,٧٧٦***
٨	٠,٦٧٨***	٨	٠,٦٨٢***	٨	٠,٦٩٨***	٨	٠,٨٢٨***	٨	٠,٥٨٥***
٩	٠,٤٧٩***	٩	٠,٥٣٠***	٩	٠,٧٢٣***	٩	٠,٦٥٥***	٩	٠,٧٤٢***
١٠	٠,٧٦٨***	١٠	٠,٧٧٢***	١٠	٠,٧٥٣***	١٠	٠,٧٦٦***	١٠	٠,٧٢٦***

*** دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عدا عبارة واحدة عبارة رقم (١) من البعد الثاني. وهذه النتائج تؤكد على التجانس والاتساق بين عبارات وأبعاد

المقياس وسوف يتم حذف هذه المفردة من الصورة النهائية، وهذا يعني أنها غيـر ثابتـة، ويـتم حذفها.

١) **ثبات المقياس:** تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) معامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) دلالة معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صور المعلمة (ن= ٣٥)

أنماط الكلام		توظيف الكلام		تنظيم المحادثة		السلوك اللغوي غير اللفظي		استخدام اللغة للتواصل	
الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا
١	٠,٨٨٦	١	٠,٨٨٤	١	٠,٨٠٦	١	٠,٨٦٩	١	٠,٨٠٨
٢	٠,٨٦٥	٢	٠,٨٤٩	٢	٠,٨٢٩	٢	٠,٨٦٩	٢	٠,٨١٣
٣	٠,٨٦٩	٣	٠,٨٤٩	٣	٠,٨٠٩	٣	٠,٨٧٩	٣	٠,٧٨٧
٤	٠,٨٧٧	٤	٠,٨٥٦	٤	٠,٨١٩	٤	٠,٨٨٢	٤	٠,٨٢٢
٥	٠,٨٧١	٥	٠,٨٤٧	٥	٠,٨٣٢	٥	٠,٨٨٢	٥	٠,٨٠٣
٦	٠,٨٦٨	٦	٠,٨٤٩	٦	٠,٨٢٢	٦	٠,٨٧١	٦	٠,٨١٦
٧	٠,٨٩٢	٧	٠,٨٥٤	٧	٠,٨٠٣	٧	٠,٨٨٨	٧	٠,٧٧٨
٨	٠,٨٧٩	٨	٠,٨٥٩	٨	٠,٨٠٥	٨	٠,٨٦٦	٨	٠,٨٠٣
٩	٠,٨٩٨	٩	٠,٨٦٧	٩	٠,٨٠١	٩	٠,٨٨١	٩	٠,٧٨٤
١٠	٠,٨٧٠	١٠	٠,٨٤٨	١٠	٠,٧٩٧	١٠	٠,٨٧٥	١٠	٠,٧٨٧
معامل ألفا للبعد= ٠,٨٨٧		معامل ألفا للبعد= ٠,٨٦٩		معامل ألفا للبعد= ٠,٨٢٩		معامل ألفا للبعد= ٠,٨٨٨		معامل ألفا للبعد=٠,٨١٧	

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عدا(٥) عبارات، أرقام (٧)، (٩) من البعد الأول، (١) من البعد الثاني، (٥) من البعد الثالث، (٤) من البعـد الخـامس **وهذا يعني أن هذه العبارات الخمسة غير ثابتة ويتم حذفها.**

(ب) الاتساق الداخلي للأبعاد

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والنتـائج كمـا يلي:

جدول (٨) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صورة المعلمة (ن= ٣٥)

مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس
أنماط الكلام	**٠,٨٨٦ **
توظيف الكلام	**٠,٩٠٥ **
تنظيم المحادثة	**٠,٨٧٥ **
السلوك اللغوي غير اللفظي	**٠,٧١٣ **
استخدام اللغة للتواصل	**٠,٩٠١ **

*** دال عند مستوى ٠,٠٥** **** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند **مستوى ٠،٠١.**

(ج) الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية، وكانت نتائج معـاملات الثبات كما يلي:

جدول (٩) دلالة معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صورة المعلمة (ن= ٣٥)

مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة	الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون	الثبات بمعادلة جتمان
أنماط الكلام	٠,٨٩٤	٠,٨٩١
توظيف الكلام	٠,٨٤٦	٠,٨٤٦
تنظيم المحادثة	٠,٨٣٢	٠,٨١٨
السلوك اللغوي غير اللفظي	٠,٨٣٠	٠,٨٢٩
استخدام اللغة للتواصل	٠,٨٢٦	٠,٨٢٤
المقياس كل	٠,٩٣٨	٠,٩٣٨

يتضح من نتائج جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الثبات (بالتجزئة النصفية) دالة إحصائياً عند **مستوى ٠,٠١.**

٢) صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفــردات ودرجــات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفــردات محكاً للمفردة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صورة المعلمة (ن =٣٥)

أنماط الكلام		توظيف الكلام		تنظيم المحادثة		السلوك اللغوي غير اللفظي		استخدام اللغة للتواصل	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٢**	١	٠,١٨٥	١	٠,٥٨٨**	١	٠,٧٢٩**	١	٠,٤٣١*
٢	٠,٨١٦**	٢	٠,٦٧٤**	٢	٠,٣٦٠*	٢	٠,٧٢٥**	٢	٠,٣٩٤*
٣	٠,٧١٣**	٣	٠,٦٩٨**	٣	٠,٥٥١**	٣	٠,٦٠٢**	٣	٠,٦١٥**
٤	٠,٦١٣**	٤	٠,٦١٤**	٤	٠,٤٥٣*	٤	٠,٥٥٥**	٤	٠,٢٧٤
٥	٠,٦٩٢**	٥	٠,٧٢٢**	٥	٠,٢٥٨	٥	٠,٥٥٢**	٥	٠,٤٨١*
٦	٠,٧٥٥**	٦	٠,٦٧١**	٦	٠,٤١٧*	٦	٠,٧١٩**	٦	٠,٣٢٦*
٧	٠,٣٨٧*	٧	٠,٦٣٥**	٧	٠,٦١١**	٧	٠,٣٥٩*	٧	٠,٦٨٥**
٨	٠,٥٧٩**	٨	٠,٥٧٠**	٨	٠,٥٩٢**	٨	٠,٧٧٧**	٨	٠,٤٩٤*
٩	٠,٣٤٢*	٩	٠,٤٤٠*	٩	٠,٦٣٣**	٩	٠,٥٦٣**	٩	٠,٦٤٨**
١٠	٠,٦٩٥**	١٠	٠,٧٠٣**	١٠	٠,٦٧١**	١٠	٠,٦٧٣**	١٠	٠,٦١٦**

*** دال عند مستوى ٠,٠٥** **** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحــصائيا عــدا (٣)عبــارات، عبارة رقم (١) من البعد الثاني، عبارة رقم (٥) من البعد الثالث، عبارة رقــم (٤) مــن البعــد الخامس، حيث كانت معاملات ارتباط كل منها بدرجة البعد الذي تنتمي له (مــع حــذف درجــة العبارة من الدرجة الكلية للبعد) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنها غير صادقة، ويتم حذفها.

٣) صدق المحك

تم حساب الصدق المرتبط بالمحك من خلال تطبيق هذا المقيــاس ومقيــاس الاســتخدام الاجتماعي للغة للأطفال إعداد أ. د (عادل عبد الله محمد ، ٢٠١٠)، على نفس عينــة الأطفــال المكونة من (٣٥) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرســة التربيــة الفكريــة بالزقازيق، ومركز هاوس كيدز بأبو حماد شرقية وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين فبلغ

معامل الصدق (٠,٨٦٠) وهو معامل صدق دال إحصائيا عند مستوى ٠١,٠. وهذا مؤشر قــوي على صدق المقياس.

يتضح من الإجراءات السابقة أنه قد تم حذف (٥) عبارات عدا(٥) عبارات، أرقام (٧)، (٩) من البعد الأول، (١) من البعد الثاني، (٥) من البعد الثالث، (٤) من البعد الخــامس وهــذا يعني أن هذه العبارات الخمسة غير ثابتة ويتم حذفها، وأصبح المقياس مكون من (٤٥) مفــردة ، موزعة على النحو التالي: (٨) للبعد الأول، (٩) للبعد الثاني، (٩) للبعــد الثالــث، (١٠) للبعــد الرابع، (٩) للبعد الخامس وهذه الصورة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

ثانياً: صورة الأم:

١- **الاتساق الداخلي (للمفردات)**:تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لأبعاد مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: صورة الأم (ن= ٣٥)

أنماط الكلام		توظيف الكلام		تنظيم المحادثة		السلوك اللغوي غير اللفظي		استخدام اللغة للتواصل	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٧**	١	٠,٥٩٤**	١	٠,٥٠٢**	١	٠,٦٨٣**	١	٠,٥٥٧**
٢	٠,٦٧٥**	٢	٠,٧٨٩**	٢	٠,٤٥٢**	٢	٠,٦٩١**	٢	٠,٦٥٧**
٣	٠,٦٧٩**	٣	٠,٧٤٧**	٣	٠,٧١٢**	٣	٠,٧٠٤**	٣	٠,٦٤١**
٤	٠,٧٥١**	٤	٠,٥٨٣**	٤	٠,٧٦٧**	٤	٠,٦٨٣**	٤	٠,٥٧٦**
٥	٠,٧٢٧**	٥	٠,٥٩١**	٥	٠,٧٨٥**	٥	٠,٥٤٨**	٥	٠,٤٩٢**
٦	٠,٦٢٨**	٦	٠,٥٥٠**	٦	٠,٦٦٣**	٦	٠,٧١٨**	٦	٠,٤٥٨**
٧	٠,٥٤٠**	٧	٠,٦٩٢**	٧	٠,٥٠٨**	٧	٠,٦٢٨**	٧	٠,٦٠٣**
٨	٠,٥٩٧**	٨	٠,٦٤٤**	٨	٠,٦٩٣**	٨	٠,٨١٦**	٨	٠,٦٧١**
٩	٠,٧٥٠**	٩	٠,٧٥٣**	٩	٠,٦٠٦**	٩	٠,٦٥٠**	٩	٠,٦٤٤**
١٠	٠,٥٨٥**	١٠	٠,٧١٥**	١٠	٠,٦٦٢**	١٠	٠,٦٨٠**	١٠	٠,٤٨٨**

*** دال عند مستوى ٠,٠٥** **** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً **عند مستوى ٠,٠١.**

(٢) ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) معامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب معاملات ألفا للأبعاد (جميع مفردات البعد)، ثم حساب معاملات ألفـا للأبعـاد (مع حذف درجة كل مفردة)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٢) دلالة معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صور الأم (ن= ٣٥)

أنماط الكلام		توظيف الكلام		تنظيم المحادثة		السلوك غير اللغوي		استخدام اللغة للتواصل	
الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا	الرقم	معامل ألفا
١	٠,٨٢٨	١	٠,٨٥٤	١	٠,٨١٧	١	٠,٨٥٥	١	٠,٧٦٠
٢	٠,٨٤٠	٢	٠,٨٣٤	٢	٠,٨١٧	٢	٠,٨٥٤	٢	٠,٧٤٢
٣	٠,٨٣٥	٣	٠,٨٣٧	٣	٠,٧٨٨	٣	٠,٨٥٣	٣	٠,٧٤٥
٤	٠,٨٢٩	٤	٠,٨٥٣	٤	٠,٧٩٢	٤	٠,٨٥٥	٤	٠,٧٥٤
٥	٠,٨٢٩	٥	٠,٨٥٣	٥	٠,٧٨٠	٥	٠,٨٦٨	٥	٠,٧٦٦
٦	٠,٨٤٧	٦	٠,٨٥٨	٦	٠,٧٩٤	٦	٠,٨٥٢	٦	٠,٧٧٨
٧	٠,٨٤٨	٧	٠,٨٤٣	٧	٠,٨١٧	٧	٠,٨٦٣	٧	٠,٧٥٠
٨	٠,٨٤٤	٨	٠,٨٤٨	٨	٠,٧٩٠	٨	٠,٨٤١	٨	٠,٧٤٠
٩	٠,٨٢٧	٩	٠,٨٣٧	٩	٠,٨٠٦	٩	٠,٨٥٧	٩	٠,٧٤٥
١٠	٠,٨٤٤	١٠	٠,٨٤١	١٠	٠,٧٩٥	١٠	٠,٨٥٥	١٠	٠,٧٧١
معامل ألفا للبعد= ٠,٨٥١		معامل ألفا للبعد= ٠,٨٥٩		معامل ألفا للبعد= ٠,٨١٧		معامل ألفا للبعد= ٠,٨٦٨		معامل ألفا للبعد= ٠,٧٧٥	

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (١) مفردة هـي عبارة رقم (٦) من البعد الخامس، فقد كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجـات البعد الذي تنتمي له غير دالة إحصائياً وهذا يعني أن هذه المفردات غير ثابتة ويتم حذفها.

(ب) الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والنتـائج كمـا يلي:

جدول (١٣) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستخدام الاجتماعي لغة صورة الأم (ن= ٣٥)

أبعاد مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس
أنماط الكلام	٠,٩٥٢**
توظيف الكلام	٠,٨٩٦**
تنظيم المحادثة	٠,٨٨٩**
السلوك اللغوي غير اللفظي	٠,٩١٦**
استخدام اللغة للتواصل	٠,٨٨٤**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

(ج) الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية، وكانت نتائج معاملات الثبات كما يلي:

جدول (١٤) دلالة معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صورة الأم (ن= ٣٥)

مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة	الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون	الثبات بمعادلة جتمان
أنماط الكلام	٠,٨٢٠	٠,٨٢٠
توظيف الكلام	٠,٨٠٩	٠,٨٠٨
تنظيم المحادثة	٠,٧٩٩	٠,٨٢٠
السلوك اللغوي غير اللفظي	٠,٨٦٦	٠,٧٩٦
استخدام اللغة للتواصل	٠,٦٦٦	٠,٨٦٢
المقياس ككل	٠,٩٤٠	٠,٩٤٠

يتضح من نتائج جدول (١٤) أن جميع قيم معاملات الثبات (بالتجزئة النصفية) دالة إحصائياً وثابتة.

(٣) صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صورة الأم (ن =٣٥)

أنماط الكلام		توظيف الكلام		تنظيم المحادثة		السلوك اللغوي غير اللفظي		استخدام اللغة للتواصل	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧١٢**	١	٠,٤٧٨*	١	٠,٣٤٠*	١	٠,٥٩٣**	١	٠,٤٠٧*
٢	٠,٦٢٨**	٢	٠,٧٣١**	٢	٠,٣٢٠*	٢	٠,٦٢٤**	٢	٠,٥٣٨**
٣	٠,٥٧٦**	٣	٠,٦٦٤**	٣	٠,٦٠٤**	٣	٠,٦١٨**	٣	٠,٥١٦**
٤	٠,٦٤٦**	٤	٠,٤٨٠*	٤	٠,٧٢٥**	٤	٠,٥٩٣**	٤	٠,٤٦٢*
٥	٠,٦٤٢**	٥	٠,٤٨٤*	٥	٠,٧٢١**	٥	٠,٤٢٣*	٥	٠,٥٣١**
٦	٠,٤٨٧*	٦	٠,٤٢٦*	٦	٠,٥٦٥**	٦	٠,٦٢٦**	٦	٠,٢٨٦
٧	٠,٤٢٣*	٧	٠,٦٠٠**	٧	٠,٣٥٠*	٧	٠,٥٠٧**	٧	٠,٤٩٣*
٨	٠,٤٨١*	٨	٠,٥٣٩**	٨	٠,٦٠٢**	٨	٠,٧٤٩**	٨	٠,٥٦٩**
٩	٠,٦٧٣**	٩	٠,٦٦٧**	٩	٠,٤٦٢*	٩	٠,٥٥٧**	٩	٠,٥١٢**
١٠	٠,٤٧١*	١٠	٠,٦٢٨**	١٠	٠,٥٤٦**	١٠	٠,٦٠٢**	١٠	٠,٣٢٧*

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (١) مفردة هي عبارة رقم (٦) من البعد الخامس، فقد كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة إحصائياً وهذا يعني أن هذه المفردات غير ثابتة ويتم حذفها.

(٤) صدق المحك

تم حساب الصدق المرتبط بالمحك من خلال تطبيق هذا المقياس ومقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال إعداد/ أ. د (عادل عبد الله محمد ، ٢٠١٠)، على نفس عينة الأطفال المكونة من (٣٥) طفل من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، ومركز هاوس كيدز بأبو حماد شرقية وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين فبلغ (٠,٩١٩) ، دال عند مستوى ٠،٠١،وهذا مؤشر قوي على صدق المقياس.

من إجمالي الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح أن جميع المفردات ثابتة وصادقة وأصبح المقياس مكون من (٤٩) مفردة ، موزعة على النحو التالي: (١٠) للبعد الأول، (١٠) للبعد الثاني، (١٠) للبعد الثالث، (١٠) للبعد الرابع، (٩) للبعد الخامس وهذه الصورة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

الصورة النهائية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة:

بناء على ما سبق من صدق وثبات يمكن وصف الصورة النهائية لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة مقسم إلى جزأين صورة المعلمة تتكون من (٤٥) عبارة، صورة الأم تتكون من(٤٩) عبارة، ويتم الإجابة على عبارات المقياس في ضوء كل بعد من أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة، حيث يتضمن المقياس خمسة أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة وهم (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل).

ي- طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بطريقة تدريج ليكرت الثلاثي (دائما، أحياناً- نادراً)، تأخذ دائما(ثلاثة درجات)، وأحياناً(درجتان)، ونادراً (درجة واحدة)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الطفل، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الطفل، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٣٥) درجة بالنسبة لمقياس صورة المعلمة، بينما أقل درجة هي (٤٥)، أما بالنسبة لصورة الأم للمقياس أعلى درجة يحصل عليها الطفل هي (١٤٧) درجة بينما أقل درجة هي (٤٩). العبارات الإيجابية دائما تأخذ (٣)، أحيانا (٢) نادراً (١)، أما العبارات السلبية دائماً تأخذ (١)، أحياناً تأخذ (٢)، أما نادراً تأخذ (٣).

وتوضح الباحثة أن مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة صورة المعلمة عباراته كلها موجبة ما عدا عبارة رقم ٢١، ٢٤، أما صورة الأم للمقياس العبارات كلها موجبة عدا عبارة رقم ١١، ٢١، ٤٤ .

(٣) مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة إعداد (إيمان كاشف، ٢٠١٩):

يهدف المقياس إلى قياس درجة التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة، ويقاس ذلك الهدف عن طريق قيام الباحثة بعرض الجزء الأول من المقياس على المعلمات بالإضافة إلى عمل صورة أخرى للأمهات وعرضها عليهم عن طريق المقابلة الفردية لكل معلمة وأم على حدى وقراءة تعليمات المقياس لهم وتعريفها بالغرض منه، بالإضافة إلى قيام الباحثة بعرض الجزء الثاني من المقياس على الطفل نفسه عن طريق المقابلة الفردية لكل طفل على حدة.

خطوات بناء المقياس:

١- الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالتنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة.

٢- اطلعت الباحثة على المقاييس السابقة ودراسة أبعادها، وكذلك اطلاعهـا علـى الإطـار النظري الخاص بالتنظيم الانفعالي ونظرياته وبعض الدراسـات السـابقة التـي تناولـت الخصائص الانفعالية للطفل ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية الحد من بعض الانفعالات التـي تنتابه وكيفية إدارتها والتحكم فيها وتنظيمها، ومن هذه المقاييس:

- Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), Gross & John (حيـدر مزهر يعقوب، ٢٠١١).
- مقياس تنظيم الانفعال النسخة العربية (حيدر مزهر يعقوب، ٢٠١١).
- مقياس الوعي الانفعالي الأصلي والمترجم (شيماء عناد، ٢٠١٤).

٣- تم بناء المقياس، وتم اختيار العبارات في الجزء الأول من المقياس بحيث تكون عبـارات سهلة الفهم والقراءة وتكون قريبة من البيئة المحيطة وتعبـر عـن الانفعـال بوضـوح، بالإضافة إلى اختيار صور واضحة في الجزء الثاني من المقياس، حيث تم اختيار صـور للتعابير الوجهية (الصور الفردية) لبعض الانفعالات وهي انفعال الفرح والحزن والغضب والخوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز، واختيار صور تعبر عن مواقف يتم فيها اسـتثارة بعض الانفعالات (صور المواقف) وهي انفعال الفرح والحزن والغضب والخوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز والتعاطف والغيرة والإعجاب والشعور بالذنب والحب والكره.

٤- وضعت إيمان كاشف (٢٠١٩) تعريف إجرائي للتنظيم الانفعالي في المقياس وهو: القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وتـدعيم التكيـف الاجتماعي وهو يتضمن عدد من الانفعالات وهي (الفرح والحزن والغـضب والخـوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز والتعاطف والغيرة والإعجاب والـشعور بالـذنب والحـب والكره) ويمكن الطفل من إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها والاستجابة لها تبعاً لمـا تعنيه من أفكار.

٥- وقامت الباحثة بعمل صورة للمعلمة وصورة للأم.

يضم التنظيم الانفعالي الأبعاد التالية: الضبط الانفعالي: يعني قدرة الطفـل علـى إدراك وفهم انفعالاته والتحكم فيها وإدارة وفهم وإدراك انفعالات الآخرين. **إدراك الانفعـالات:** قدرة الطفل على إدراك وفهم اسم الانفعال وتقليده من خلال الصور المعبرة عن التعبير الانفعالي. **إدراك المواقف الانفعالية:** قدرة الطفل على التعرف على التعبيـر الانفعـالي للآخرين من خلال أحداث الموقف الحالي وذكر السبب الـذي جعلهـم يـشعرون بهـذا الشعور.

- تم حساب الخصائص السيكومترية لمعد المقياس صورتي المعلمة والأم تم حساب الاتساق الداخلي (صورة المعلمة) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤١١) إلى (٠,٧٢٥)، معامل ألفا ما بين(٠,٦٨٠ إلى ٠,٨٥٣)، وصدق المفردات(٠,٤١١، ٠,٧٠٢)
- صورة الأم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٤٣٦) إلى (٠,٧٧٦) ، وبلغ معامل ألفا ما بين (٠,٦٩٩ إلى ٠,٨٨٠) تم حساب صدق المفردات حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠,٤١١ إلى ٠,٧٤٠)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية (الثبات – الصدق) للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٣٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة ونسبة ذكائهم من (٥٠-٧٠)، وذلك بهدف التأكد من صدقه وثباته وذلك كما يلي:

أولاً: صورة المعلمة:

١- **الاتساق الداخلي (للمفردات):** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٦) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة: صورة المعلمة (ن= ٣٥)

الجزء الأول: اللفظي				الجزء الثاني: الصور			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٠	١١	**٠,٥٢١	١	**٠,٨٥٢	١١	**٠,٦٦٥
٢	**٠,٥٨٥	١٢	**٠,٦٦١	٢	**٠,٧٢٦	١٢	**٠,٧٩٧
٣	**٠,٥٠٩	١٣	**٠,٦٠٤	٣	**٠,٧١٧	١٣	**٠,٦٩٧
٤	**٠,٦٨٤	١٤	**٠,٦٥٥	٤	**٠,٧١٩	١٤	**٠,٦٧٧
٥	**٠,٦٥٦	١٥	**٠,٥٨٩	٥	**٠,٧٢٠	١٥	**٠,٧٨٦
٦	**٠,٦٦٨	١٦	**٠,٦٧٨	٦	**٠,٦٢٧	١٦	**٠,٦٨٧
٧	**٠,٥٣٤	١٧	**٠,٥٩٠	٧	**٠,٧٥٦	١٧	**٠,٧٢١
٨	**٠,٦٩٠	١٨	**٠,٦٨٢	٨	**٠,٧٠٢	١٨	**٠,٦٨٧
٩	**٠,٧١٠	١٩	**٠,٧١١	٩	**٠,٧٠٠	-	-
١٠	**٠,٦٩٢	٢٠	**٠,٥٩٦	١٠	**٠,٦٠٦	-	-

* **دال عند مستوى٠,٠٥** ** **دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً **عند مستوى** ٠،٠١

٢- ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) معامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٧) نتائج دلالة معاملات ألفا لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة: صورة المعلمة (ن= ٣٥)

الجزء الأول: اللفظي				**الجزء الثاني: الصور**			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٩١٦	١١	٠,٩١٨	١	٠,٩٣٥	١١	٠,٩٣٦
٢	٠,٩١٧	١٢	٠,٩١٥	٢	٠,٩٣٤	١٢	٠,٩٣٣
٣	٠,٩١٩	١٣	٠,٩١٧	٣	٠,٩٣٤	١٣	٠,٩٣٥
٤	٠,٩١٥	١٤	٠,٩١٥	٤	٠,٩٣٥	١٤	٠,٩٣٥
٥	٠,٩١٦	١٥	٠,٩١٧	٥	٠,٩٣٤	١٥	٠,٩٣٣
٦	٠,٩١٥	١٦	٠,٩١٥	٦	٠,٩٣٧	١٦	٠,٩٣٥
٧	٠,٩١٨	١٧	٠,٩١٧	٧	٠,٩٣٤	١٧	٠,٩٣٤
٨	٠,٩١٥	١٨	٠,٩١٥	٨	٠,٩٣٥	١٨	٠,٩٣٥
٩	٠,٩١٤	١٩	٠,٩١٤	٩	٠,٩٣٥	–	–
١٠	٠,٩١٤	٢٠	٠,٩١٧	١٠	٠,٩٣٨	–	–
معامل ألفا= ٠,٩٢٠				**معامل ألفا= ٠,٩٣٨**			

يتضح من جدول (١٧) أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من درجة البعد) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد.

(ب) الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٨) يوضح دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس: التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة المعلمة) (ن=٣٥)

مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
(١) **الجزء الأول: اللفظي**	**٠,٩٦٥****
(٢) **الجزء الثاني: الصور**	**٠,٩٥٣****

* دال عند مستوى ٠,٠٥	** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) أن معاملات الارتباط دالــة إحــصائياً، وهــذا يعنــي ثبــات بُعدي(جزئي) المقياس (الجزء اللفظي ، والجزء الصوري).

ج) الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية (الانفعالات) للجزء الصوري:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية (الانفعالات) والدرجــة الكليــة للجزء الصوري من المقياس، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٩) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية (الانفعالات) والدرجات الكلية للجزء المصور من مقياس: التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة المعلمة)

الأبعاد الفرعية	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للجزء المصور
(١) انفعال الفرح	٠,٨٢٣**
(٢) انفعال الحزن	٠,٧٦٧**
(٣) انفعال الغضب	٠,٨١٩**
(٤) انفعال الخوف	٠,٧٤٩**
(٥) انفعال الدهشة	٠,٨١٠**
(٦) انفعال الاشمئزاز	٠,٨٥١**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، وهذا يعنــي ثبــات جميع الأبعاد الفرعية للجزء المصور من مقياس التنظيم الانفعــالي لــذوي الإعاقــة (صــورة المعلمة).

د) الثبات بالتجزئة النصفية: تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية (للأبعاد ، والدرجــة الكليــة)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢٠) دلالة معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سبيرمان/براون، وجتمان لمقياس: التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة المعلمة)

التنظيم الانفعالي	الثبات بطريقة: سبيرمان/ براون	الثبات بطريقة: جتمان
الجزء اللفظي	٠,٨٨٠	٠,٩٣٥
الجزء المصور	٠,٨٠١	٠,٨٩٠

يتضح من جدول(٢٠) أن جميع قيم معاملات الثبــات بالتجزئــة النــصفية: بطريقتــي: سبيرمان/ براون، وجتمان، قيم ثابتة ودالة إحصائياً.

٣-صدق المفردات:

تم حساب الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة (محذوفاً منها درجة المفردة) بافتراض أن مجموع بقية درجات المفردات محكاً للمفردة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢١) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة: صورة المعلمة (ن=٣٥)

الجزء الأول: اللفظي				الجزء الثاني: المصور			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٨	١١	٠,٤٦٥	١	٠,٨٤١	١١	٠,٦٢٧
٢	٠,٥٣٦	١٢	٠,٦١٣	٢	٠,٦٨٤	١٢	٠,٧٦٨
٣	٠,٤٤٦	١٣	٠,٥٤٧	٣	٠,٦٧٣	١٣	٠,٦٥١
٤	٠,٦٤٦	١٤	٠,٦٠٨	٤	٠,٦٧١	١٤	٠,٦٣٤
٥	٠,٦٢٠	١٥	٠,٥٣٢	٥	٠,٦٨٥	٤٥	٠,٧٥٥
٦	٠,٦٢١	١٦	٠,٦٢٩	٦	٠,٥٦٩	١٦	٠,٦٤٠
٧	٠,٤٧٥	١٧	٠,٥٣٢	٧	٠,٧١٨	١٧	٠,٦٧٦
٨	٠,٦٤٤	١٨	٠,٦٣٢	٨	٠,٦٥٥	١٨	٠,٦٤٠
٩	٠,٦٦٣	١٩	٠,٦٦١	٩	٠,٦٥١	-	-
١٠	٠,٦٤٣	٢٠	٠,٥٣٦	١٠	٠,٥٣٧	-	-

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، من إجمالي الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح أن جميع المفردات ثابتة وصادقة، وهذه الصورة(صورة المعلمة) صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة:

ثانياً: صورة الأم

١- **الاتساق الداخلي (للمفردات)**:تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٢) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة: صورة الأم (ن=٣٥)

الجزء الأول: اللفظي				الجزء الثاني: المصور			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٣٣	١١	**٠,٦٤٤	١	**٠,٦٩٩	١١	**٠,٦١٧
٢	**٠,٦٥٣	١٢	**٠,٧٤٢	٢	**٠,٦٥٢	١٢	**٠,٩١١
٣	**٠,٧٣٤	١٣	**٠,٦٨٦	٣	**٠,٧٧٤	١٣	**٠,٧٥١
٤	**٠,٧٥٨	١٤	**٠,٩٣٤	٤	**٠,٧٣٤	١٤	**٠,٧٣١
٥	**٠,٦٥٩	١٥	**٠,٦٧٧	٥	**٠,٦٨١	١٥	**٠,٧٢٤
٦	**٠,٦٦٥	١٦	**٠,٧٠٣	٦	**٠,٥٢٦	١٦	**٠,٧٣٧
٧	**٠,٧٨٠	١٧	**٠,٩٣٤	٧	**٠,٨١٢	١٧	**٠,٧٣٨
٨	**٠,٧٧٤	١٨	**٠,٧٢٥	٨	**٠,٥٦٣	١٨	**٠,٧٤١
٩	**٠,٧٠٧	١٩	**٠,٨٧٠	٩	**٠,٥٨٠	-	-
١٠	**٠,٨٠٤	٢٠	**٠,٨٠٤	١٠	**٠,٦٣١	-	-

* دال عند مستوى ٠,٠٥   ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

٢-ثبات المقياس: تم حساب الثبات كما يلي:

(أ) معامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب دلالة معاملات ألفا لأبعاد المقياس، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٣) نتائج معاملات ألفا لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة: صورة الأم (ن= ٣٥)

الجزء الأول: اللفظي				الجزء الثاني: المصور			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٩٤١	١١	٠,٩٣٨	١	٠,٩٣٢	١١	٠,٩٣٤
٢	٠,٩٤٠	١٢	٠,٩٣٧	٢	٠,٩٣٣	١٢	٠,٩٢٧
٣	٠,٩٣٨	١٣	٠,٩٣٨	٣	٠,٩٣٠	١٣	٠,٩٣١
٤	٠,٩٣٧	١٤	٠,٩٣٦	٤	٠,٩٣١	١٤	٠,٩٣١
٥	٠,٩٣٨	١٥	٠,٩٣٩	٥	٠,٩٣٢	١٥	٠,٩٣٢
٦	٠,٩٣٨	١٦	٠,٩٣٨	٦	٠,٩٣٦	١٦	٠,٩٣١
٧	٠,٩٣٦	١٧	٠,٩٣٦	٧	٠,٩٣١	١٧	٠,٩٣١
٨	٠,٩٣٧	١٨	٠,٩٣٨	٨	٠,٩٣٥	١٨	٠,٩٣١
٩	٠,٩٣٨	١٩	٠,٩٣٦	٩	٠,٩٣٥	-	-
١٠	٠,٩٣٦	٢٠	٠,٩٣٦	١٠	٠,٩٣٤	-	-
معامل ألفا= ٠,٩٤١				معامل ألفا= ٠,٩٣٦			

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من درجة البعد) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد.

(ب)الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢٤) يوضح دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس: التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة الأم)

مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
(١)الجزء الأول: اللفظي	**٠,٩٧٦****
(٢)الجزء الثاني: المصور	**٠,٩٨٠****

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٤) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات بُعدي(جزئي) المقياس (الجزء اللفظي، والجزء الصوري).

ج) الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية (الانفعالات) للجزء الصوري:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية (الانفعالات) والدرجة الكلية للجزء المصور من المقياس، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢٥) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية (الانفعالات) والدرجات الكلية للجزء المصور من مقياس: التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة الأم)

الأبعاد الفرعية	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للجزء المصور
(١)انفعال الفرح	**٠,٧٨٥****
(٢)انفعال الحزن	**٠,٧٩٥****
(٣)انفعال الغضب	**٠,٨٠٦****
(٤)انفعال الخوف	**٠,٨٢٨****
(٥)انفعال الدهشة	**٠,٧٥٢****
(٦)انفعال الاشمئزاز	**٠,٧٩٦****

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات جميع الأبعاد الفرعية للجزء المصور من مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة الأم).

د) **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية (للأبعاد ، والدرجة الكلية)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢٦) دلالة معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سبيرمان/ براون، وجتمان لمقياس: التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (صورة الأم)

التنظيم الانفعالي	الثبات بطريقة: سبيرمان/ براون	الثبات بطريقة: جتمان
(١)الجزء اللفظي	٠,٨٨٨	٠,٩٣٧
(٢)الجزء المصور	٠,٨٥٥	٠,٩١٠

يتضح من جدول (٢٦) أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية: بطريقتي: سبيرمان/ براون، وجتمان، قيم ثابتة ودالة إحصائياً.

٣-**صدق المفردات:** تم حساب الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة (محذوفاً منها درجة المفردة) بافتراض أن مجموع بقية درجات المفردات محكاً للمفردة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢٧) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة: صورة الأم (ن=٣٥)

الجزء الأول: اللفظي				الجزء الثاني: المصور			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٩*	١١	٠,٦٠٦**	١	٠,٦٦٥**	١١	٠,٥٥٨**
٢	٠,٥٩٢**	١٢	٠,٦٩٢**	٢	٠,٦١٠**	١٢	٠,٨٩٦**
٣	٠,٦٨٣**	١٣	٠,٦٣٨**	٣	٠,٧٤١**	١٣	٠,٧٠٨**
٤	٠,٧٣٦**	١٤	٠,٩٢٩**	٤	٠,٦٩٣**	١٤	٠,٦٨٥**
٥	٠,٦١٩**	١٥	٠,٦٢٠**	٥	٠,٦٣٧**	٤٥	٠,٦٧٦**
٦	٠,٦٣٢**	١٦	٠,٦٤٧**	٦	٠,٤٥٩**	١٦	٠,٦٩٢**
٧	٠,٨٥٨**	١٧	٠,٩٢٩**	٧	٠,٧٩٤**	١٧	٠,٦٩٢**
٨	٠,٧٥٤**	١٨	٠,٦٧٣**	٨	٠,٥٠٧**	١٨	٠,٦٩٦**
٩	٠,٦٧٧**	١٩	٠,٨٥٨**	٩	٠,٥١٧**	-	-
١٠	٠,٧٨٣**	٢٠	٠,٧٨٣**	١٠	٠,٥٩٥**	-	-

* دال عند مستوى ٠,٠٥   ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وأن جميع المفردات ثابتة وصادقة، وهذه الصورة (صورة الأم) صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

من إجمالي الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح أن جميع المفردات ثابتة وصادقة، وأصبح المقياس مكون من (٣٨) مفردة، موزعة على النحو التالي: (٢٠) مفردة للجزء الأول (المقياس اللفظي)، (١٨) مفردة للجزء الثاني (المقياس المصور)، وهذه الصورة (صورة الأم) صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة.

مقياس التنظيم الانفعالي في صورته النهائية:

يتكون مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة (الصورة النهائية) من (٥٦) عبارة تعبر عن ما إذا كان الطفل قادر على إدراك وفهم انفعالاته والتحكم فيها وإدارة وفهم وإدراك انفعالات الآخرين، حيث يتكون المقياس من جزأين ويشتمل الجزء الأول على (٢٠) عبارة ويطبق على المعلمة والأم، ويتكون الجزء الثاني من (٣٦) عبارة ويطبق على الطفل نفسه، حيث يتضمن مجموعة (أ) الصور الفردية ومجموعة (ب) صور المواقف، وتشير الصور الفردية (أ) إلى التعبيرات الوجهية لست انفعالات وهي انفعال الفرح والحزن والغضب والخوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز، ويطلب من كل طفل أن يتعرف على "اسم الانفعال" وأن "يقلد" لكل انفعال على حدة، وتشير(ب) صور المواقف إلى اثنى عشر انفعال، ويطلب من كل طفل أن يعرف "هل هو انفعال سلبي أم إيجابي" وأن "يصف انفعال" ويتم الإجابة على عبارات المقياس في ضوء المطلوب من كل صورة، ويتم تطبيق المقياس بجزأيه بصورة فردية.

خطوات تطبيق المقياس:

- الحصول على موافقة من المعلمات والأمهات على إجراء المقياس وخلق مناخ من الألفة معهم ينعكس على صدقهم في الإجابة.
- قامت الباحثة بجذب الأطفال لإجراء الجزء الثاني من المقياس وذلك من خلال خلق مناخ من الألفة معهم وتعزيز إجاباتهم.
- قامت الباحثة بتوضيح أهمية المقياس للمعلمة وللأم وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وليس هناك زمن محدد للإجابة، والإجابة ستبقى في سرية تامة.
- قامت الباحثة بقراءة كل عبارة على حدة في الجزء الأول للمعلمة وللأم مع مراعاة تكرار القراءة أكثر من مرة في حالة عدم سماع الأم لها أو عدم فهمها للألفاظ، حتى تتم الإجابة بشكل صحيح، بالإضافة إلى قيام الباحثة في الجزء الثاني من المقياس بتوضيح كل صورة على حدة للطفل سواء الفردية أو صور المواقف وعرض الصورة بشكل واضح وملون مع مراعاة تكرار الأسئلة أكثر من مرة بصوت واضح وعالي لمساعدة الطفل على استيعاب ما تعرضه الصورة.

- قامت الباحثة بتوضيح أهمية الإجابة على كل عبارة على حدة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة.

تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة تصحيح المقياس في الجزء الأول على وضع درجة لكل استجابة ب "نعم" وصفر لكل استجابة ب "لا"، وفي الجزء الثاني من المقياس يأخذ الطفل درجة على كل إجابة إذا كانت صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة ويمكن معرفة ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي أو عدم ارتفاعه بجمع درجات المقياس لتعطي الدرجة الكلية وهي (درجة) والدرجة الصغرى (درجة)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي للطفل واكتفت الباحثة بدرجة (٢٨) كحد أعلى للتنظيم الانفعالي.

البرنامج التدريبي : (إعداد الباحثة)

عبارة عن مجموعة من الإجراءات المنظمة القائمة على مفاهيم نظرية العقل والتي تشتمل على الأنشطة والألعاب والممارسات والخبرات المخططة والمنظمة والقصص التي تستخدم الصور الفوتوغرافية والخطية أو الكلمات والرسومات والتماثيل والألعاب الحركية وذلك في ضوء مجموعة من مجموعة من الفنيات والأنشطة والممارسات والمواقف التعليمية والحياتية التي تقدم للطفل خلال فترة زمنية محددة لمساعدة الأطفال الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على إدراك انفعالاتهم المختلفة والتحكم فيها وضبطتها وإدراك انفعالات الآخرين بهدف تنمية مستوى التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.

أهمية البرنامج :

يساعد البرنامج الحالي فيما يلي:

١- تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على مهام نظرية العقل والتي تساعدهم على فهم الحالات العقلية للآخرين مثل الاعتقادات والرغبات والمشاعر والافكار، الأمر الذي ييسر لهم إدراك انفعالاتهم المختلفة والتحكم فيها وضبطتها وإدراك انفعالات الآخرين مما ينعكس بصورة إيجابية على التفاعل والتواصل مع الآخرين.

٢- إبراز دور نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والذي يؤثر إيجابياً في الجانب الاجتماعي مما يساعدهم على زيادة تفاعلهم مع أقرانهم العاديين.
٣- توظيف بعض مهام نظرية العقل بصورة تطبيقية من خلال برنامج تدريبي لتحديد مدى إمكانية الاستفادة منها في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة .
٤- مساعدة الأطفال المعاقين على إدراك انفعالاتهم المختلفة وانفعالات الآخرين وتقبلها والتعامل معها بشكل صحيح.

التخطيط البرنامج التدريبي:

يمر الإعداد بعدد من الخطوات

تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

(١) الهدف العام:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية بعض المفاهيم الخاصة بنظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي لديهم.

من خلال خمس مستويات التعرف على الانفعالات وتمييزها منبثقة من نظرية العقل.

- **المستوى الأول: التعرف على الانفعال من خلال الصور الفوتوغرافية:** هي قدرة الطفل على التعرف على بعض تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال الصور الفوتوغرافية، وهي (سعيد، حزين ، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز).
- **المستوى الثاني: التعرف على الانفعال من خلال الرسوم التخطيطية.** هي قدرة الطفل على التعرف على بعض تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال رسومات تخطيطية (كرتونية)، وهي (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز).
- **المستوى الثالث: التعرف على الانفعال استناداً إلى الموقف.** هي تلك الانفعالات الناجمة عن المواقف المختلفة، مثل (شعور بالحزن عند حدوث موقف محزن)، في هذا المستوى يطلب من الطفل أن يتنبأ بشعور الشخصية التي في الصورة. في هذا المستوى يتم عرض مواقف تسببت بحدوث عاطفة مختلفة (مثال: الخوف عندما يكون الشخص على وشك أن

يحدث له حادث) في هذا المستوى يجب أن يكون الطفل قادر على أن يتوقع شعور الشخص في هذه الحالة وأن يعطي المحتوى الانفعالي الواضح في الصورة.

- **المستوى الرابع: المستوى الرابع: التعرف على الانفعال القائم على الرغبة.** هي تلك الانفعالات الناجمة عن رغبة الفرد، سواء كانت هذه الرغبة تم إشباعها أو لم يتم إشباعها، ومن خلال هذا المستوى ينبغي أن يتعرف الطفل على انفعال الشخصية (سعيد- حزين)، يتم عرض الانفعالات التي تحدث بسبب أمنية شخص تحققت أو لم تتحقق في هذا المستوى يجب أن يكون الطفل قادراً أن يميز مشاعر الشخص (إما سعيد أو حزين) تبعاً لكون أمنيته أو رغباته قد تحققت أو لم تتحقق.
- **المستوى الخامس: التعرف على الانفعال المبنية على الاعتقاد.** هي تلك الانفعالات الناجمة عن اعتقاد الفرد عن الموقف الحالي، حتى لو كان ما يعتقده يتعارض مع الواقع . المطلوب من الطفل متابعة ثلاثة صور وتفسير شعور الشخصية، وفقا لاعتقاد الشخصية بأن رغبتها تم إشباعها أو لم يتم إشباعها.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال مجموعة **من الأهداف الإجرائية الآتية:**

(٢) الأهداف الإجرائية للبرنامج :

- أن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه المختلفة من خلال الصور، الرسوم التخطيطية.
- أن يميز الطفل تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال عرض الصور، الرسوم التخطيطية.
- أن يطابق الطفل صور تعبيرات الوجه الانفعالية بالصور المماثلة لها.
- أن يستطيع الطفل ذكر اسم الانفعال الذي يبدو على الوجه من خلال الصور والرسوم التخطيطية.
- أن يعبر الطفل عن مشاعره بطريقة صحيحة.
- أن يميز الأطفال الانفعالات المختلفة.
- أن يستجيب الطفل بصورة مناسبة لانفعالات الآخرين.
- أن يمثل الطفل التعبير الانفعالي المطلوب منه.
- أن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه الانفعالية وفهم المواقف التي تدل على هذا التعبير والاستفادة من ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.
- أن يعرف الطفل الأسباب التي تؤدي إلى انفعال الفرح أو السرور (إحضار لعبة يحبها الطفل).
- تدريب الطفل على فهم الانفعالات القائمة على الموقف.

- أن يرغب الطفل في التواصل مع الآخرين من خلال التعبيرات الانفعالية.
- أن يتعرف الطفل على مشاعر الآخر إذا كان سعيداً أو حزيناً حسب تحقق رغباته أو عدم تحققها.
- أن يشير الطفل على صورة الوجه السعيد أو الحزين عندما نطلب منه ذلك.
- أن يتعرف الطفل على مشاعر الآخر إذا كان سعيداً أو حزيناً من خلال القصص المبنية على الاعتقاد لتنمية قدرة الطفل على فهم المشاعر والتعبير عنها والاستفادة من ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.
- أن يحدد الطفل تعبيرات الوجه الانفعالية التي تظهر على الشخصية من خلال القصة المصورة والاستفادة من ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.
- أن يستطيع الطفل تفسير مشاعر الآخرين.
- تحسين قدرة الطفل على فهم المشاعر والتعبير عنها وتتضمن انفعالات (السعادة، الحزن، الخوف، الغضب، المفاجأة، الاشمئزاز) والاستفادة من ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

من خلال على الدراسات السابقة والبرامج الإرشادية والتدريبية والتربوية والعلاجية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة **الفكرية** تم استخلاص أهم الأسس العامة للبرنامج التدريبي والتي تشتمل على مجموعة متنوعة من الأسس: العامة، والمعرفية والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، وفيما يلي توضيح ذلك:

٢- الأسس العامة: وتشتمل على:

- إن السلوك الإنساني متعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتعلم.
- إن السلوك الإنساني فردي جماعي في نفس الوقت، فسلوك الإنسان وهو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة وسلوكه وهو في الجماعة يبدو فيه أثار شخصيته وفرديته.
- أن السلوك الإنساني رغم ثباته النسبي، فإنه مرن قابل للتعديل والتغيير من خلال البرامج التدريبية.

وقد راعت الباحثة ضرورة أن تعي الأمهات بأهمية وأهداف البرنامج التدريبي حتي يساعد ذلك على زيادة الاهتمام والانتظام بقدر المستطاع بحضور الجلسات وعدم الانقطاع أثناء

فترة التدريب، وضرورة التعرف على أهمية نظرية العقل ودورها في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة بما ينعكس بشكل إيجابي على توافق الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام، وما يترتب عليه من تحسن في الإدراك لبيئتهم المحيطة ومساعدتهم بقدر المستطاع على الاندماج في المجتمع بشكل جيد، وبعد معرفة الأمهات لهذه الأهمية قامت الباحثة بالشرح للمراحل التدريبية التي سيمر بها الأطفال خلال البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.

٣- الأسس المعرفية والنفسية: وتشتمل على:

- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- أن تتناسب مستويات البرنامج مع الأطفال حتى نستطيع تحقيق هدف البرنامج.
- مراعاة الظروف النفسية والصحية والمزاجية للطفل وخلق روح الصداقة بين الباحثة والأطفال وتشجيعهم باستمرار.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عينة الدراسة فمنهم من يعاني من صعوبة في فهم الهدف من أول جلسة ويتطلب ذلك إعادة الجلسة مرة ثانية حتى يقوم الطفل بالمطلوب منه.
- العمل على إيجاد المواقف التي تضيف جو من المرح والبهجة لدى الأطفال.
- التحلي بالصبر والمثابرة واستخدام اسلوب التشجيع.
- أن يراعي خصائص وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة وبخاصة قدرات الطفل العقلية والحس حركية ونسبة ذكاءه.
- تنوع المعززات ما بين مادية ومعنوية التي تساعد على تحفيز الأطفال لتغيير السلوك

٤- الأسس التربوية: وتشتمل على:

- أن يكون البرنامج مناسبا لقدرات الأطفال، بحيث تكون المهام بسيطة وواضحة.
- أن تكون التعليمات اللفظية موجهة وبسيطة وإرشادية وواضحة مع إعادة تكرارها وإعطاء الوقت الكافي في تعلم المهارات حتى ينجح البرنامج في تحقيق أهدافه.
- أن ينمي إحساس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية البرنامج وإعطائهم التعزيز المناسب عند قيامهم بالسلوكيات المطلوبة.
- أن يتنوع البرنامج في تقديم الأنشطة ومشاركة كل طفل فيها.
- أن يستخدم وسائل تعليمية متنوعة لجذب الانتباه والتشجيع والتحفيز على القيام بالمهارات المتعلمة وإبعاد الطفل عن الملل.

- استخدام التعزيز الإيجابي والتشجيع من جانب الباحثة عندما يقدم الطفل الاستجابة الملائمة.
- أن يجذب البرنامج انتباه الأطفال ويشجعهم على القيام بالمهام المطلوبة، وذلك من خلال التنويع في الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة.

٥- الأسس الاجتماعية: وتشتمل على:

- الثناء على نجاح الطفل من خلال الأعمال التي يقوم بها بشكل صحيح حتى لو كانت صغيرة.
- الاعتماد على الملاطفة والتعزيز مثل الربت على الكتف والابتسامة من أسس تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- العمل على اكساب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية السلوكيات الاجتماعية المرغوبة اجتماعيا وتجنبهم السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً.
- العمل على توفير خبرات متنوعة عن طرق اللعب والخبرة المحسوسة بقدر الإمكان.
- مشاركة الأمهات في تطبيق أهداف كل جلسة في المنزل عن طريق الواجب المنزلي وذلك لتحقيق أهداف البرنامج.
- راعت الباحثة أن الفرد يتأثر بالجماعة ويتعلم منها سلوكياته المختلفة، كما تؤثر فيه ثقافة المجتمع التي ينتمي إليها الفرد من عادات وتقاليد، لذلك يجب نشر ثقافة الاختلاف، حيث أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية يختلفون عن أقرانهم بالتالي يجب تقبلهم اجتماعياً ومساعدتهم على مواجهة ضغوطات الحياة لما له من تأثير إيجابي على صحتهم النفسية، حيث أن تاريخ الإعاقة يرتبط بالفشل والإحباط المتكرر.

٦- الأسس الفلسفية : وتشتمل على:

استند البرنامج إلى فنيات نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا التي تشير إلى أن تعلم السلوك يكون من خلال الملاحظة ثم التقليد والمحاكاة، وطبقاً لهذه النظرية أن الطفل يتعلم أنماط سلوكياته المختلفة من خلال ملاحظة الآخرين كنماذج اجتماعية.

٧- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات حيث تشتمل على النمذجة ، والتعزيز، ولعب الدور، والحث، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية.

- **النمذجة Modeling**

قامت الباحثة بتقديم نموذج أمام الطفل بالسلوك الذي يرغب في تعليمه بشكل واضح وببطء وعدة مرات حتى يستطيع الطفل تقليده وإعادته، كما راعت الباحثة أثناء عمل النموذج أمام الطفل استخدام وصف الأحداث بأسلوب لفظي أثناء التدريب بما له أثر إيجابي على جذب انتباه الطفل تجاه ما يُراد نمذجته من سلوك ويجعل النمذجة أكثر فعالية، كما قامت الباحثة بنمذجة المهارات المطلوب تعلمها أمام الأطفال بهدف مساعدتهم على محاكاتها.

- **التعزيز Reinforcement**

عملية تتم فيها مكافأة السلوك الملائم عند ظهوره بما يساعد على زيادة احتمال هذا السلوك في المستقبل، كما أن التعزيز هو نتيجة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠٤، ١٦٩).

وقد استخدمت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التعزيز الإيجابي positive reinforcement ويعني تقديم شيء محبب ومفضل للطفل كمكافأة له على قيامة بالاستجابة المرغوبة، كإعطاء حلوي مفضلة له مثل

أ – تعزيزات اجتماعية (المديح والثناء) مثل : برافو – شاطر – علشان كده أنا بحبك.

ب – تلامس بدني مثل: الربت على الكتف – الحضن– القبلة– المصافحة والابتسامة.

ج – مادي: طعام – عصير – حلوى– قصة– رسم.

د – أنشطة محببة: مشاهدة فيلم كرتون – سماع قصة– أغنية – لعبة.

- **الحث أو التلقين Prompting / Cueing**

قامت الباحثة بالتدخل في بعض الأنشطة عن طريق التوجيه والتلقين من خلال الحث اللفظي واليدوي في بعض الأحيان أو من خلال الإيماءات لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على أداء السلوك أو الاستجابة الصحيحة بما يقلل من خطأ الطفل ويدعم إحساس الطفل بالنجاح كما يلعب الحث والتلقين دوراً مهما في توضيح الاستجابة المتوقعة من الطفل مثل: (الربت على الكتف، أو مسك وتوجيه الساعد، أو مسك وتوجيه كف اليد،)، والتلقين اللفظي عبارة عن تعليمات لفظية مثل: (هات، بص،....).

- **التكرار Repetition**

فقد استخدمت الباحثة فنية التكرار بتكرار عرض صور تعبيرات انفعالية، وصور تدل على مواقف انفعالية وتطلب من كل طفل ذكر اسم الانفعال وتفسير الموقف الانفعالي (فرح،

حزن، خوف، غضب، اشمئزاز، دهشة)، وإظهار تعبيرات الوجه الانفعالية وكذلك استخدام فنية التكرار في تكرار الأناشيد.

- **لعب الدور Role playing**

قامت الباحثة بإتاحة الفرصة أمام الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بأن يتعلموا من خلال مشاهدة الباحثة تقوم بأداء أدوار تمثيلية لمختلف الانفعالات، وبعد التدريب عليها تقوم الأطفال المعاقين بقلب تلك الأدوار على أنفسهم وتمثيلها، وطلبت الباحثة من كل طفل من خلال تمثيل بعض الأدوار التي تقوم بها من خلال المواقف المصورة للانفعالات مثل لعب دور موقف (طفل سعيد علشان أخذ هدية).

ساعد لعب الدور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في معرفة انفعالاتهم وانفعالات الأخرين وتفسير الموقف الانفعالي من خلال التمثيل.

يحتل لعب الدور أهمية كبيرة تتمثل في توفير فرصة تعلم الطفل والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين، وادراك المشاعر والانفعالات لنفسة أو للآخرين في نفس الموقف، ومعرفة طريقة تفكير الأخرين عند تمثيل حالاتهم العقلية.

- **التغذية الراجعة Feed back**

واستخدمت الباحثة التغذية الراجعة لمعرفة الاستجابة الصحيحة للأطفال فقد قامت بتقديم تغذية راجعة لكل طفل ساعد كثيراً في الوقوف على نقاط القوة والضعف في كل جلسة والاستفادة منها في كل الجلسات. كما استخدمت الباحثة طريقة التصحيح المباشر للأخطاء وذلك من خلال قيام الباحثة بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطفل مباشرة ومساعدته على اكتسابها بشكل صحيح.

- **الواجب المنزلي Homework assignment**

وتتمثل في تكليف الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ببعض الواجبات المنزلية في ختام كل جلسة، والهدف من ذلك هو نقل أثر ما استفادة الطفل من حضور الجلسات إلى البيئة التي يعيش فيها.

- **الحوار والمناقشة المبسطة:**

استخدمت الباحثة تلك الفنية من خلال تبادل الآراء والأفكار بينها وبين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الأنشطة المستخدمة بالبرنامج:

استخدمت الباحثة العديد من الأنشطة المختلفة على مدار جلسات البرنامج وأهم هذه الأنشطة القصصية والبصرية والحركية مثل (تقليد التعبيرات الوجهية المختلفة، تكملة الصور الناقصة، لماذا يفرح، لماذا يبكي، لماذا يخاف، لماذا يغضب، لماذا يندهش، نشاط كرة السرعة، لعبة الكوب المتحرك، اجتياز الموانع، من يصيب الهدف، الزجاجات الفارغة، الفقاعات الهوائية، نشاط الكرة، القلم، الحقيبة، الأناشيد).

الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج

استخدمت الباحثة العديد من الوسائل والأنشطة في جلسات البرنامج، وذلك من خلال الفنيات السابقة، حيث استخدمت: جهاز كمبيوتر، وصور فوتوغرافية ملونة، مجموعة من الصور تعبر عن الانفعالات (السرور- الحزن- الخوف- الغضب- الدهشة- الاشمئزاز)، كرة، عدة أقلام، حقيبة، قناع يعبر عن وجه الوحش، مرآة، لعبة وكوب عصير، عدد من الكرات الزجاجية، صور تحتوي على مواقف تمثل انفعال (السرور- الخوف- الحزن- الدهشة- الاشمئزاز- الكراهية والغيرة)، عدد من الزجاجات الفارغة، فقاعات الصابون، عدد من البالونات يساوي عدد الأطفال، بطاقات كرتونية ، أراجوز، ورق للرسم، ألوان فلومستر، قصص مصورة ، معززات مادية وغيرها).

الفئة التي يطبق عليها البرنامج:

يطبق البرنامج على عينة قوامها (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية مقسمين إلى(٤إناث، ٦ ذكور)، أعمارهم الزمنية (٩-١٢) سنة، بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، متوسط زمني قدره (١٠,٥٩)، انحراف معياري قدره (٠,٩٥٣)، ومعامل الذكاء لديهم (٥٠-٧٠) درجة فقد تم الاختيار من مدرسة واحدة ووسط اجتماعي واحد.

محتوى البرنامج التدريبي ومراحل تنفيذه:

في ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي يتكون من (٦٧) جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعيًا، ومدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة، ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى: جلسات التهيئة والتواصل البصري.** التعارف بين الباحثة والأطفال وخلق جو من الألفة والمودة بين الباحثة والأطفال وجذب انتباههم والتواصل البصري، وتضم الجلسات من (١-٥) ومدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة، وتتضمن وحدتين.

- **الوحدة الأولى: وحدة الجلسة التمهيدية (التعارف والألفة والتهيئة).**
  - الهدف من الوحدة: التهيئة **التجميعية** والتعارف على أفراد العينة.
  - **عدد الجلسات: جلستان**
  - **الفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز.**
  - **الأدوات المستخدمة في الوحدة: بطاقات ملونة عليها اسم الطفل، الكمبيوتر.**
  - **محتوى جلسات الوحدة: تهيئة تجميعية وتعارف بين أفراد العينة والباحثة، التعريف بخطوات ومضمون البرنامج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى أهميته.**
- **الوحدة الثانية: تنمية التواصل البصري**
  - **الهدف من الوحدة: تنمية التواصل البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية.**
  - **عدد الجلسات: ثلاثة جلسات.**
  - **الفنيات المستخدمة: النمذجة- التعزيز، الواجب المنزلي.**
  - **الأدوات المستخدمة: التعزيز (بونبون – لعبة- شيكولاتة).**
- **المرحلة الثانية: (مرحلة تنفيذ البرنامج) تنقسم إلى.**
- **الوحدة الأولى:** المستوى الأول (تمييز المشاعر أو الانفعالات من خلال الصور الفوتوغرافية).
  - الهدف من الوحدة:
    - أن يميز الطفل الانفعالات من خلال الصور الفوتوغرافية.
    - أن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال الصور الفوتوغرافية.
    - أن يقلد الطفل تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال الصور الفوتوغرافية.
    - أن يطابق الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية صور تعبيرات الوجه بالصور المماثلة لها.
  - عدد الجلسات: (١٣) جلسة
  - الفنيات المستخدمة: التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، الواجب المنزلي.
- **الوحدة الثانية: تمييز المشاعر أو الانفعالات من خلال الرسوم التخطيطية.**
  - أن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال الرسوم التخطيطية.
  - أن يميز الطفل تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال الرسوم التخطيطية.

- أن يطابق الطفل صور تعبيرات الوجه بالرسومات المماثلة لها.
- أن يوظف الطفل ما تعرف عليه في تنظيم الانفعالات.
- عدد الجلسات: ١٣ جلسة
- الفنيات المستخدمة: التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، الواجب المنزلي.

- الوحدة الثالثة: التعرف على الانفعال استناداً إلى الموقف
  - **الهدف من** الوحدة:
    - أن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه الانفعالية خلال الموقف الدال على ذلك.
    - أن يربط الطفل التعبير الانفعالي بالموقف الدال على ذلك عندما يطلب منه ذلك.
    - أن يفسر الطفل سبب انفعال الشخص عند تقديم وشرح محتوى الصورة له.
    - أن يرغب في التواصل مع الآخرين من خلال التعبيرات الانفعالية.
  - **عدد الجلسات: ١٥ جلسة**
  - **الفنيات المستخدمة: التعزيز، النمذجة**، الحث، التكرار، الواجب المنزلي، لعب الدور.

- **الوحدة الرابعة: التعرف على الانفعالات المبنية على الرغبة**
  - **الهدف من الوحدة:**
    - أن يتعرف الطفل على مشاعر الآخر إذا كان سعيداً أو حزيناً حسب تحقق رغباته أو عدم تحققها.
    - أن يشير الطفل على صورة الوجه السعيد أو الحزين عندما نطلب منه ذلك.
    - أن يرغب في التواصل مع الآخرين من خلال التعبيرات الانفعالية.
  - **عدد الجلسات: ٧ جلسات**
  - **الفنيات المستخدمة: التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، الواجب المنزلي، لعب الدور، التغذية الراجعة.**

- **الوحدة الخامسة: التعرف على الانفعال المبنية على الاعتقاد:**
  - **الهدف من الوحدة:**

- أن يتعرف الطفل على مشاعر الآخر إذا كان سعيداً أو حزيناً من خلال القصص المبنية على الاعتقاد (الاعتقاد الحقيقي وتحقيق الرغبة، الاعتقاد الحقيقي وعد تحقيق الرغبة، الاعتقاد غير الحقيقي وتحقيق الرغبة، الاعتقاد غير الحقيقي وعدم تحقيق الرغبة).
- أن يحدد الطفل بتعبيرات الوجه التي تظهر على الشخصية من خلال القصة المصورة.
- أن يرغب في التواصل مع الآخرين من خلال التعبيرات الانفعالية.

- **عدد الجلسات: (٩) جلسات**
- **الفنيات المستخدمة: : التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، الواجب المنزلي، لعب الدور، التغذية الراجعة.**

- **المرحلة الثالثة: مرحلة إعادة التدريب**
  - **الهدف من هذه المرحلة: إعادة تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تلك المهارات السابقة (مستويات نظرية العقل) لتنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة والتأكد على ما اكتسابهم للمهارات، وذلك لمنع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وتضم الجلسات من (٦٢– ٦٧) جلسة، ومدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة.**
  - **عدد الجلسات: خمس جلسات.**
  - **الفنيات المستخدمة: التعزيز، والنمذجة.**

تقييم البرنامج

للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه من خلال الآتي:

١– **تقويم أثناء الجلسات:** يتم تقييم كل ما دار في الجلسة وتقييم أداء الأطفال وذلك بعد انتهاء كل جلسة، حيث يتم تقديم أسئلة لمعرفة مدى استيعاب الأطفال لما دار بالجلسة ومعرفة جوانب الضعف لتقويتها وجوانب القوة للحفاظ عليها.

٢– **تقويم مرحلي:** أثناء تطبق جلسات البرنامج يتم تقييم مدى استيعاب الأطفال لكل المهارات التي تناولتها كل وحدة، حيث يتم عمل اختبار يشتمل على مجموعة من الأسئلة التي تقيس المهارة المرتبطة بهذه الوحدة وطلبت الباحثة من الأطفال الإجابة عنه للتعرف على مدي تحسن هذه المهارة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بحيث لا يتم الانتقال من نشاط لآخر إلا

بعد التأكد من إتقان الطفل للنشاط السابق، بالإضافة إلى تقويم كل مستوى من مستويات نظرية العقل بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات الخاصة به.

٣- **تقويم نهائي:** بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (تطبيق بعدي)، وذلك بتطبيق مقياس التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.

٤- **تقويم تتبعي:** وذلك بإعادة تطبيق المقاييس بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج للتحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

محددات البرنامج:

- **المحددات الزمنية:** تم تنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١، بداية من شهر أكتوبر(٢٠٢٠) حتى نهاية شهر يناير(٢٠٢١)، استغرق البرنامج ثلاثة شهور وأسبوعين، بواقع (٥) جلسات أسبوعياً، بما يعد (٦٧) جلسة، ومدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة.
- **المحددات المكانية:** تم تنفيذ البرنامج في إحدى حجرات مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، في حجرة المكتبة، حجرة المدرسات، الملعب بالمدرسة.
- **المحددات البشرية:** تم تنفيذ البرنامج على عينة تتكون من (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (المجموعة التجريبية)، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) سنة من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، وممن يعانون من قصور في التنظيم الانفعالي، الاستخدام الاجتماعي للغة في المدرسة.

التخطيط العام لتنفيذ للبرنامج:

كي يخرج البرنامج إلى حيز التنفيذ كان لابد من القيام بتحديد الأمد الزمني للبرنامج، وعدد الجلسات والزمن الذي تستغرقه كل جلسة؛ كذلك الأسلوب التدريبي الأمثل عند تنفيذ البرنامج، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٢٨):

جدول (٢٨) جلسات البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

المراحل	الوحدات	أهداف الوحدات	عدد الجلسات الوحدة والزمن	الفنيات والأدوات المستخدمة	النتائج المتوقعة
المرحلة الأولى: التهيئة والتواصل البصري	الوحدة الأولى: التهيئة والتعارف	التعارف وتهيئة الطلاب للبرنامج، وإشاعة روح المودة والألفة بين الباحثة والأطفال (المجموعة التجريبية)	٤ جلسات، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	التعزيز والنمذجة، معززات المادية والمعنوية.	تحقيق الألفة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والباحثة
	الوحدة الثانية: التواصل البصري	تنمية التواصل البصري، القاء ورد التحية على الأخرين، تنفيذ التعليمات	(٣) جلسات، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	النمذجة، التعزيز، الحث، التقليد، الواجب المنزلي، صور، معزز مفضل لدى الطفل، بنبون، لعبة، شوكولاتة، كرسي، قلم، الوان، فقاعات الصابون، كمبيوتر.	زيادة الانتباه وتحسين التواصل البصري
المرحلة الثانية (التنفيذ) (تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مستويات نظرية العقل	الوحدة الأولى: تمييز الانفعالات من خلال الصور الفوتوغرافية (المستوى الأول)	تدريب الأطفال على التعرف على الانفعالات (الفرح، الحزن، الخوف، الغضب، الدهشة، الاشمئزاز) خلال الصور الفوتوغرافية	(١٣) جلسة، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، صور لأشخاص بتعابير وجهية مختلفة.	تمييز الانفعال، تذكر اسم الانفعال، والإشارة الى الانفعال، التحكم في الانفعال، تحسين السلوك غير اللغوي
	الوحدة الثانية: تمييز الانفعالات من خلال الرسوم التخطيطية (المستوى الثاني)	تدريب الأطفال على التعرف على الانفعالات (الفرح، الحزن، الخوف، الغضب، الدهشة، الاشمئزاز) خلال الرسوم التخطيطية	(١٣) جلسة ، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، صور رسومات تخطيطية لتعبيرات وجهية مختلفة.	تمييز الانفعال، وتذكر اسم الانفعال، والإشارة إلى الانفعال، والتحكم في الانفعال، وتحسين السلوك غير اللغوي

	الوحدة الثالثة: التعرف على الانفعالات من خلال المواقف (المستوى الثالث)	تدريب الأطفال على التعرف على لانفعالات من خلال المواقف، أن يعرف الأطفال سبب الانفعال، تمثيل الموقف الانفعالي.	(١٣) جلسة، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، مجموعة صور لمواقف مختلفة تعبر عن الانفعالات (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز، الغيرة والكراهية).	تمييز الانفعالات من خلال المواقف المختلفة، التحكم في الانفعالات
	الوحدة الرابعة: التعرف على الانفعال المبنية على الرغبات (المستوى الرابع)	تدريب الأطفال التعرف على مشاعر الأخر(سعيد- حزين) حسب تحقق رغباته أو عدم تحققها، تدريب الأطفال التعرف على الانفعالات الخاصة بالصور، أن يعيد الأطفال حكاية القصة مع التمثيل بتعبيرات الوجه.	(٧) جلسات، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، مجموعة من الصور التي توضح مجموعة من تعبيرات الوجه المختلفة المصاحبة للمشاعر أو الانفعالات – اثنان من الرسوم التخطيطية لتعبيرات الوجه المختلفة.	التعرف على أسباب الانفعالات، تفسير انفعالات الأخرين، استخدام اللغة للتواصل من خلال إعادة سرد الموقف، تنظيم المحادثة.
	الوحدة الخامسة: التعرف على الانفعال المبنية على الاعتقاد (المستوى الخامس)	تدريب الأطفال التعرف على انفعالات الاخرين (سعيد- حزين) المبنية على الاعتقاد الحقيقي وتحقيق الرغبة، الاعتقاد الحقيقي وعدم تحقيق الرغبة، الاعتقاد غير الحقيقي وتحقيق الرغبة، الاعتقاد غير الحقيقي وعدم تحقيق الرغبة، أن يتعرف الأطفال على تعبيرات الوجه الحالة الانفعالية (سعيد -حزين)	(٩)جلسات، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	التعزيز، النمذجة، الحث، التكرار، الواجب المنزلي، مجموعة من الصور التي توضح مجموعة من تعبيرات الوجه المختلفة المصاحبة للمشاعر أو الانفعالات – اثنان من الرسوم التخطيطية لتعبيرات الوجه المختلفة	التعرف على أسباب الانفعالات، تفسير انفعالات الاخرين، إعادة سرد القصة (استخدام اللغة للتواصل)، تنظيم المحادثة
المرحلة الثالثة (التقويم)	إعادة تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تلك المهارات السابقة	إعادة تدريب الأطفال على مهارات المرحلة الثانية للإسهام في استمرار اثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة وما بعدها.	(٥) جلسات، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة	النمذجة، المعززات المادية والمعنوية.	تنظيم الانفعالات وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة

رابعًا: خطوات الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإنجاز الدراسة:

- الاطلاع على التراث والأطر النظرية المرتبطة بمفاهيم متغيرات الدراسة ذات الصلة وهي نظرية العقل، والتنظيم الانفعالي، والاستخدام الاجتماعي للغة، والبرنامج التدريبي.
- إعداد أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية وصلاحيتها للتطبيق من حيث الصدق والثبات، وهي مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة ومقياس التنظيم الانفعالي.
- قامت الباحثة بعمل عدة زيارات ميدانية لمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، محافظة الشرقية.
- قامت الباحثة في البداية تقوم بتعريف نفسها للأطفال، والهدف من البرنامج والفائدة التي تعود على الأطفال.
- قامت الباحثة بتحديد أفراد العينة الحالية (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتتراوح أعمارهم من (٩-١٢)، معامل الذكاء (٥٠-٧٠) درجة، تم اختيار(١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية (٦) ذكور،(٤) أنثى لتطبيق البرنامج عليهم من مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق.
- وقد روعي التأكد من أن يكون لديهم قصور في التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين هما:
  - **المجموعة الأولى:** هي المجموعة التجريبية التي تتلقى البرنامج التدريبي وتتكون من (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من الجنسين(٥إناث، ٥ ذكور) الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق.
  - **المجموعة الثانية:** هي المجموعة الضابطة التي لا تتلقى البرنامج التدريبي، وتتكون من (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من الجنسين(٥إناث، ٥ ذكور) الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق.
- تم حساب التكافؤ بين تلاميذ المجموعتين في العمر الزمني، ومعامل الذكاء، ومقياسي التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة.
- تم تطبيق القياس القبلي لمقياس التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة أفراد العينة الحالية قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استخدام نظرية العقل.

- تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم بشكل جماعي على مدى ثلاث شهور بواقع (٥) جلسات أسبوعيًا بإجمالي (٦٧) جلسة، مدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة وذلك لمراعاة انتباه الأطفال حيث إنهم لا يستطيعون الانتباه والتركيز في وقت أكثر من ذلك، وكما تم تطبيق البرنامج في غرفة الصف والفناء.
- تم تطبيق القياس البعدي لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة، ومقياس التنظيم الانفعالي صورتان (المعلمة، الأم) على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة أفراد عينة الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي على الأثر الفعلي للبرنامج.
- تم تطبيق مقياس (الاستخدام الاجتماعي للغة، التنظيم الانفعالي) على عينة الدراسة السيكومترية من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية صورتان (الأم، المعلمة)، (٣٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة التربية الفكرية قوامها، ومركز التربية الخاصة بمحافظة الشرقية، تم تصحيح نتائج استجابات الأطفال على المقياس.
- قامت الباحثة بمقابلة الأمهات في حجرة المكتبة وشرحت لهم ما المقصود من المقياس وكيفية تطبيقه ووضع الدرجات، وطلبت منهم تطبيق المقياس الخاص بالصور الفردية وصور المواقف على الاطفال في القياس (القبلي، البعدي، التتبعي) ووضع الإجابات وأي أخطاء يتم مراعاتها.
- تم تطبيق القياس التتبعى لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة، ومقياس التنظيم الانفعالي صورتان (المعلمة، الأم) على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعى ونتائج البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.
- تمت المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة.
- تم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتوصل إلى بعض التوصيات التي قد تفيد في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي:

أ- ضعف مستوى القدرة العقلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ب- وجود صعوبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في الاستجابة للانفعالات، وصف موقف انفعالي وكانت الباحثة تتغلب عليها بتكرار التدريب على الأنشطة، والألعاب والمعززات المفضلة.

ت- صعوبة الانتباه وفرط الحركة في بداية الجلسة وكانت الباحثة تتغلب عليها بالمعززات المادية والمعنوية والأنشطة المحببة لديهم.

ث-صعوبة تصميم وتنفيذ مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ج-صعوبة تنفيذ بعض الأدوات المستخدمة في البرنامج، وكما أنها استغرقت وقت طويلًا لتنفيذها وكانت الباحثة تستعين ببعض الأخصائيين والمعلمين بالمدرسة في تطبيق هذه الأدوات.

ح-تغيب بعض الأطفال عن بعض الجلسات ما دفع الباحثة لتكرار الجلسات.

خ-وجدت الباحثة صعوبة في تنفيذ وتطبيق البرنامج بشكل أطول من الذي تم نظراً لبدء تغيب الأطفال من المدرسة نتيجة لمرض كورونا.

د- صعوبة تطبيق القياس التتبعي نظراً لتغيب بعض الأطفال.

ذ- صعوبة إقناع بعض المعلمين وأولياء الأمور بفكرة البحث العلمي وتطبيق القياس القبلي والبعدي والتتبعي والتغيير الذي يحدث في درجات الأطفال عند تطبيقهم للمقاييس وطلب تقييماتهم لسلوكيات الأطفال.

ر- صعوبة الحصول على بعض أولياء الأمور عند تطبيق المقياسين صورة الأم.

ز- قصور في تطبيق الواجب المنزلي لدى بعض امهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومتابعة الباحثة.

واستطاعت الباحثة التغلب على هذه الصعوبات من خلال الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة ومحاكاة الأطفال في المدرسة أثناء الحديث وسرد القصص معهم واختيار المواقف التي يظهر فيها مشكلات الأطفال، وتقديم محتوى البرنامج التدريبي لنظرية العقل من

خلال الجلوس دائما في المستوى البصري للطفل وذلك لجذب انتباهه، وإتباع خطوات متسلسلة مبسطة للوصول للمهارات المطلوبة، والتنوع في تقديم أنشطة البرنامج وتكرار التدريب على الأنشطة، ومشاركة الأمهات أثناء تطبيق البرنامج من خلال الواجب المنزلي ومتابعة تطور الطفل، وكما استعانت الباحثة ببعض المتخصصين لمعاونة الباحثة لتنفيذ بعض الأدوات.

خامسًا: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية المعروفة اختصارًا باسم SPSS/PC:

(١) معاملات الارتباط.

(٢) معامل ألفا كرونباخ.

(٣) التجزئة النصفية.

(٤) اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) للمجموعات المستقلة.

(٥) اختبار" ويلكوكسون" (Wilcoxon Test) للمجموعات المرتبطة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشها

تمهيد

أولاً: نتائج الدراسة

(١) اختبار صحة نتائج الفرض الأول

(٢) اختبار صحة نتائج الفرض الثاني

(٣) اختبار صحة نتائج الفرض الثالث

(٤) مناقشة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث

(٥) اختبار صحة نتائج الفرض الرابع

(٦) اختبار صحة نتائج الفرض الخامس

(٧) اختبار صحة نتائج الفرض السادس

(٨) مناقشة نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس

ثانيًا: توصيات الدراسة

ثالثا: البحوث والدراسات المقترحة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضًا لاختبار الفروض بناءً على نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات عينة الدراسة الميدانية؛ بالإضافة إلى تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء كل مستوى من الدلالة الإحصائية، ونتائج الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، والإطار النظري، وسوف تعرض الباحثة نتائج الدراسة كما يأتي:

وللإجابة على فروض الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب: المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من: التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة، لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي، ولدى المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي لكل من: التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة (ن= ٢٠)

الأبعاد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		القياس التتبعي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الانحراف	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أنماط الكلام (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٣,٠٠	٠,٣١٦	٢٣,١٠	١,١٩٧	٢٣,٦٠	١,٤٢٩
	الضابطة	١٣,٢٠	٠,٤٢١	١٣,٢٠	٠,٤٢١		
توظيف الكلام (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٣,٢٠	٠,٦٣٢	٢٣,٤٠	١,١٧٣	٢٣,٥٠	١,٦٤٦
	الضابطة	١٣,٢٠	٠,٤٢١	١٣,٢٠	٠,٤٢١		
تنظيم المحادثة (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٣,٢٠	٠,٣٣٣	٢٣,٩٠	٠,٧٣٧	٢٤,١٠	٠,٩١٨
	الضابطة	١٣,٢٠	٠,٤٢١	١٣,١٠	٠,٤٢١		
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم لمعلمة)	التجريبية	١٣,٢٠	٠,٤٢١	٢٨,٠٠	٠,٠٠	٢٨,١٠	٠,٨١٦
	الضابطة	١٣,٣٠	٠,٤٨٣	١٣,٣٠	٠,٤٨٣		
استخدام اللغة للتواصل (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٣,١٠	٠,٣١٦	٢١,٧٠	١,٨٢٨	٢١,٥٠	٢,٠٠٢
	الضابطة	١٣,٣٠	٠,٤٨٣	١٣,٣٠	٠,٤٨٣		
الاستخدام الاجتماعي مجموع الأبعاد(تقييم المعلمة)	التجريبية	٦٥,٧٠	٠,٦٣٢	١٢٠,١٠	٣,٣٨٤	١٢٠,٩٠	٣,٣٠٨
	الضابطة	٦٦,١٠	٠,٥٦٧	٦٦,١٠	٠,٥٦٧		
أنماط الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٣,٩٠	٠,٣١٦	٢٧,٩٠	٠,٣١٦	٢٨,٠٠	٠,٩٤٢
	الضابطة	١٤,٠٠	٠,٠٠	١٤,٠٠	٠,٠٠		
توظيف الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٣,٣٠	٠,٤٨٣	٢٦,٦٠	١,٧١٢	٢٦,٨٠	١,٣١٦
	الضابطة	١٣,٤٠	٠,٥١٦	١٣,٤٠	٠,٥١٦		
تنظيم المحادثة (تقييم الأم)	التجريبية	١٣,٧٠	٠,٤٨٣	٢٧,٠٠	١,٧٦٣	٢٧,٢٠	١,٣٩٨
	الضابطة	١٣,٨٠	٠,٤٢١	١٣,٨٠	٠,٤٢١		
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم الأم)	التجريبية	١٣,٦٠	٠,٥١٦	٢٧,٦٠	١,٢٦٤	٢٧,٤٠	١,٤٢٩
	الضابطة	١٣,٧٠	٠,٤٨٣	١٣,٧٠	٠,٤٨٣		

تابع جدول (٢٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي لكل من: التنظيم الانفعالي والاستخدام الاجتماعي للغة (ن= ٢٠)

الأبعاد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		القياس التتبعي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الانحراف	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
استخدام اللغة للتواصل (تقييم الأم)	التجريبية	١٣,٦٠	٠,٥١٦	٢٢,٦٠	٢,٣١٩	٢٢,٦٠	٢,٣١٩
	الضابطة	١٣,٨٠	٠,٤٢١	١٣,٨٠	٠,٤٢١		
الاستخدام الاجتماعي مجموع الأبعاد(تقييم الأم)	التجريبية	٦٨,١٠	١,١٠٠	١٣١,٧٠	٥,٧٣٥	١٣٢,٠٠	٥,٣٣٣
	الضابطة	٦٨,٧٠	٠,٨٢٣	٦٨,٧٠	٠,٨٢٣		
الضبط الانفعالي للطفل (تقييم المعلمة)	التجريبية	٩,٤٠	٠,٦٩٩	١٨,٣٠	٠,٤٨٣	١٨,٦٠	٠,٦٩٩
	الضابطة	٩,٥٠	٠,٥٢٧	٩,٩٠	٠,٧٣٧		
إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية) (تقييم المعلمة)	التجريبية	٥,٨٠	٠,٤٢١	١٢,٠٠	٠,٠٠	١١,٩٠	٠,٣١٦
	الضابطة	٥,٨٠	٠,٦٣٢	٦,٥٠	٠,٨٤٩		
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم المعلمة)	التجريبية	٥,٠٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	٠,٦٧٤	٢١,٠٠	٠,٥١٦
	الضابطة	٥,٢٠	٠,٤٢١	٦,٤٠	١,٤٢		
التنظيم الانفعالي مجموع الأبعاد (تقييم المعلمة)	التجريبية	٢٠,٢٠	١,٠٣٢	٥١,٣٠	٠,٦٩٩	٥١,٥٠	٠,٨٧٦
	الضابطة	٢٠,٥٠	٠,٨٤٩	٢٢,٨٠	٢,٢٩		
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم الأم)	التجريبية	٩,٢٠	٠,٤٢١	١٩,١٠	٠,٥٦٧	١٩,٢٠	٠,٦٣٢
	الضابطة	٩,٤٠	٠,٥١٦	١٠,٢٠	٠,٩١٨		
إدراك الطفل للانفعالات الصور الفردية (تقييم الأم)	التجريبية	٥,٧٠	٠,٤٨٣	١٢,٠٠	٠,٠٠	١٢,٠٠	٠,٠٠
	الضابطة	٥,٨٠	٠,٤٢١	٦,٣٠	٠,٩٤٨		
إدراك الطفل للانفعالات المواقف الانفعالية (تقييم الأم)	التجريبية	٥,٠٠	٠,٠٠	٢١,٠٠	٠,٤٨٣	٢١,٥٠	٠,٥٢٧
	الضابطة	٥,٢٠	٠,٤٢١	٨,٠٠	٠,٩٤٢		
التنظيم الانفعالي مجموع الأبعاد (تقييم الأم))	التجريبية	١٩,٩٠	٠,٧٣٧	٥٢,١٠	٠,٦٩٩	٥٢,٧٠	٠,٨٢٣
	الضابطة	٢٠,٤٠	٠,٩٦٦	٢٤,٥٠	١,٧١		

أولاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

(١) اختبار صحة نتائج الفرض الأول:

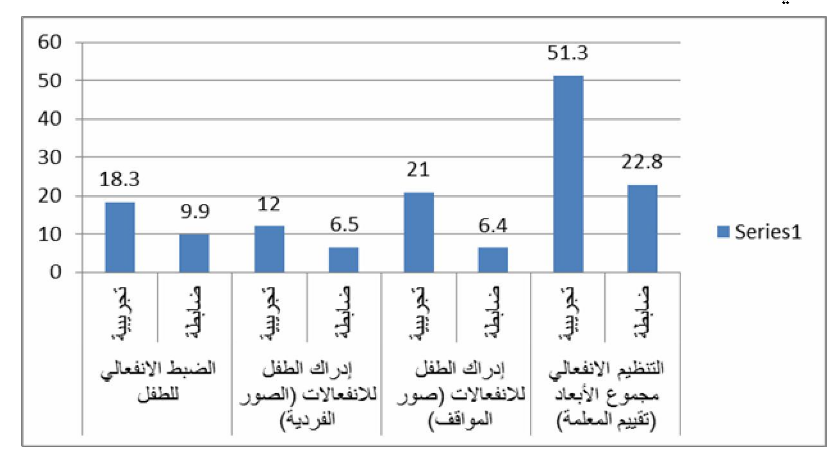
وينص الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية اختبار "مان ـــ ويتني" Mann–Whitney (U) للبيانات المستقلة، وكل من الجدول والرسم البياني يوضح ذلك.

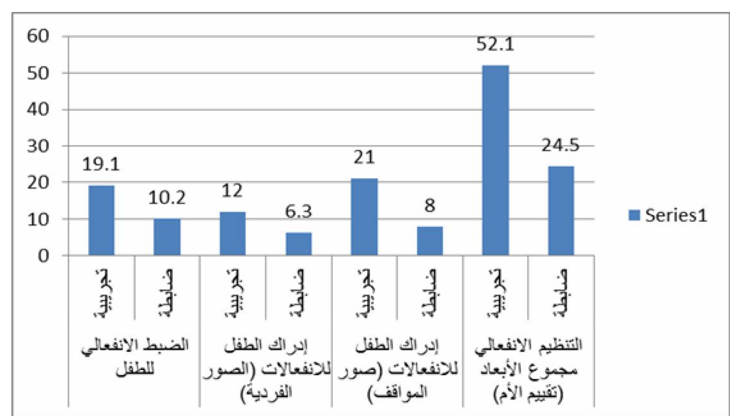
جدول (٣٠) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي ن= (٢٠)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٩٠٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية) (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,١٤١	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٥٤	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم الأم)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٩٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية) (تقييم الأم)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,١٤١	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم الأم)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,٠٠٣	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
التنظيم الانفعالي مجموع الأبعاد(تقييم المعلمة)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٧٢	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
التنظيم الانفعالي مجموع الأبعاد(تقييم الأم)	التجريبية	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٧٦	٠,٠١	١,٠٠	قوي جدا
	الضابطة	٥,٥٠	٥٥,٠٠					

يتضح من الجدول (٣٠) أن جميع الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياس االبعدي للتنظيم الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠،٠١) لصالح المجموعة للتجريبية، وجميع مستويات حجم التأثير: قوي جدًا، والنتائج جميعها تشير إلي ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتنظيم الانفعالي مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة.



شكل (١) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي (صورة المعلمة).



شكل (٢) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي صورة الأم.

(٢) اختبار صحة نتائج الفرض الثاني:

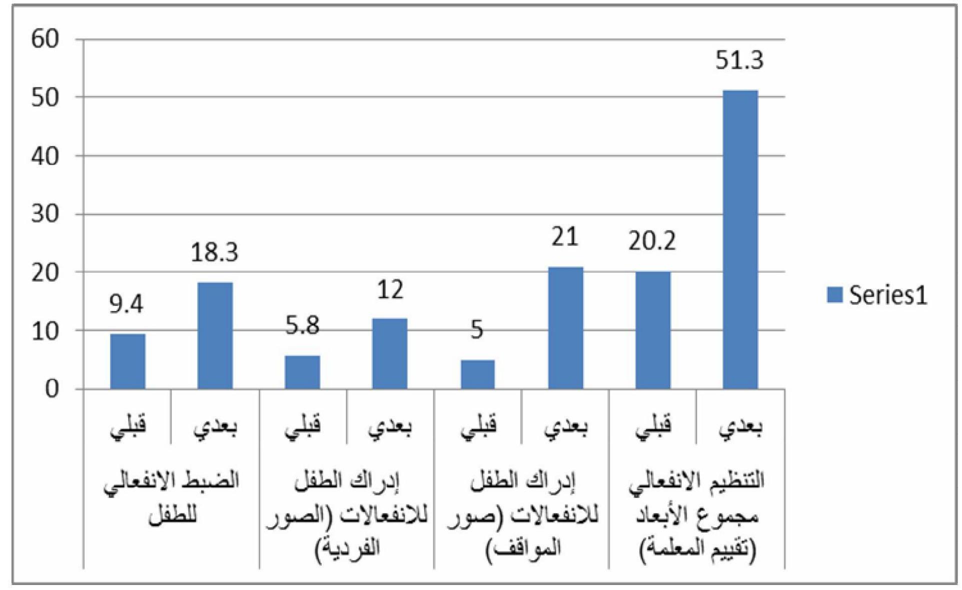
وينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية اختبار ويلكوسون **Wilcoxon** للبيانات المرتبطة، وكل من الجدول والرسم البياني يوضح ذلك.

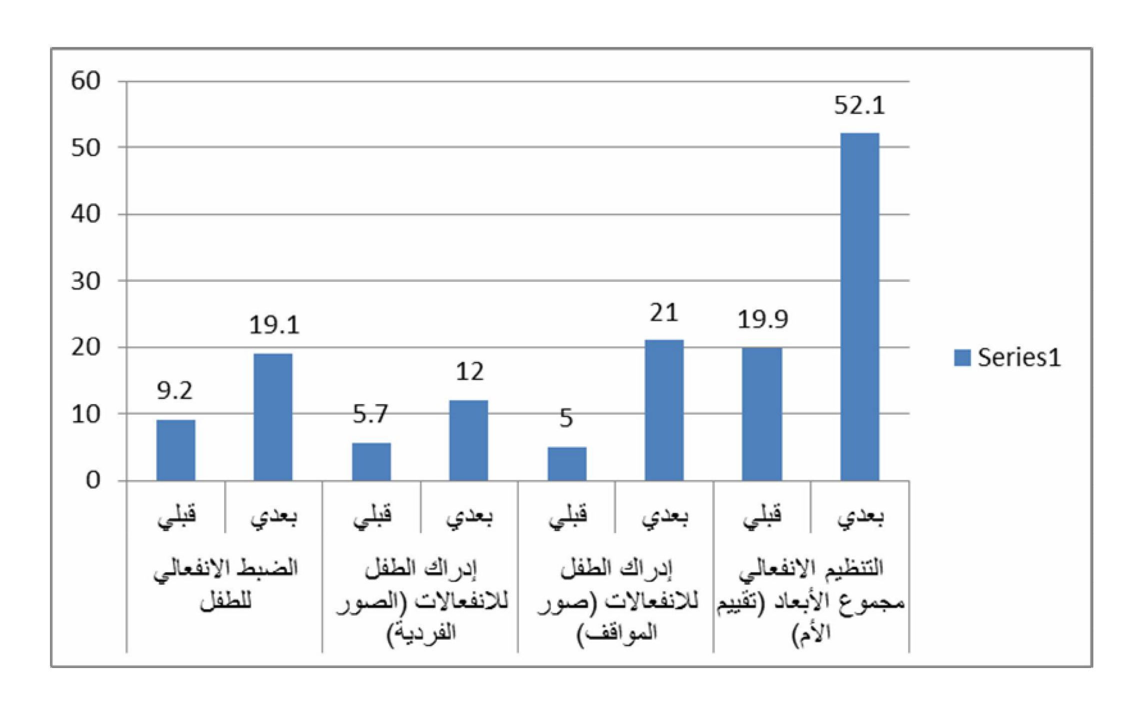
جدول (٣١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتنظيم الانفعالي ن=١٠

الأبعــــاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٥٠	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
إدراك الطفل لانفعالات الصور الفردية (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٩٧٢	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٥٩	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٧٣	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
إدراك الطفل للانفعالات الصور الفردية (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٩١٩	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
المجموع الكلي للتنظيم الانفعالي (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٢٩	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
المجموع الكلي للتنظيم الانفعالي (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٦٩	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً

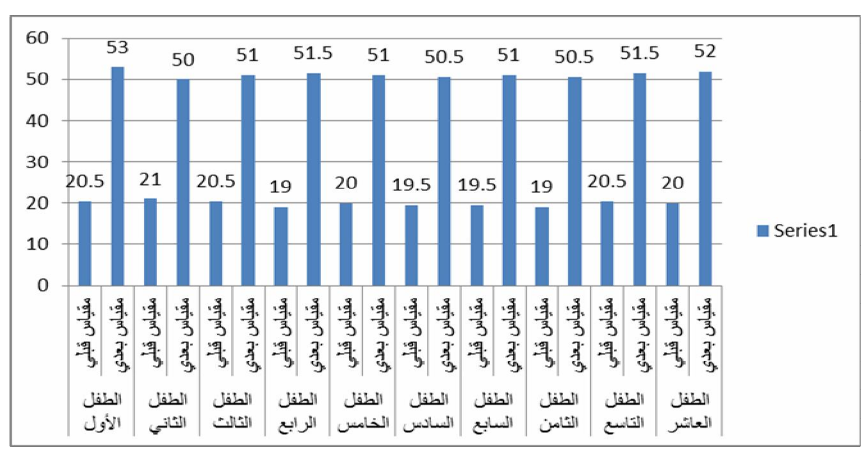
يتضح من الجدول (٣١) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياسين القبلي والبعدي للتنظيم الانفعالي (الأبعاد والدرجات الكلية) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠،٠٥) لصالح القياس البعدي. أما عن التمثيل البياني التالى:



شكل (٣) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي (صور المعلمة).



شكل(٤) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي (صورة الأم).



شكل (٥) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي (الدرجة الكلية) صورتان المعلمة والأم في القياسين القبلي والبعدي

(٣) اختبار صحة نتائج الفرض الثالث:

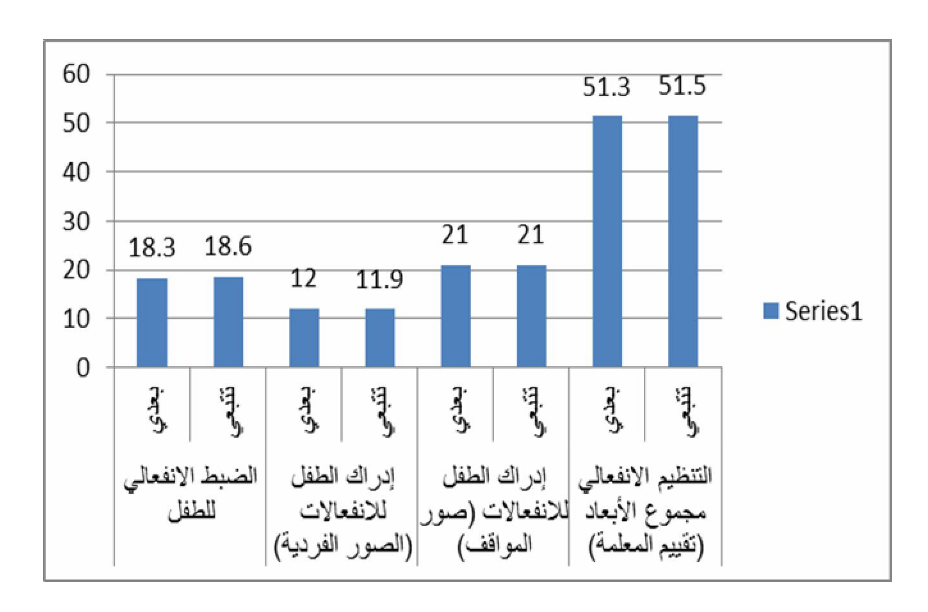
وينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر).

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية اللابرامترية اختبار ويلكوسون "Wilcoxon" للبيانات المرتبطة، وكل من الجدول والرسم البياني يوضح ذلك.

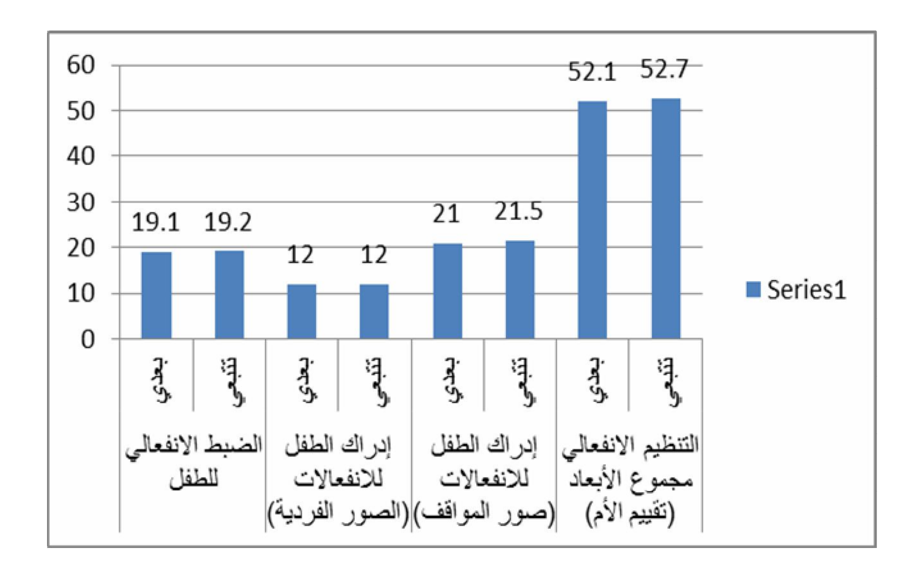
جدول (٣٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الانفعالي ن=١٠

الأبعـــــاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	١ ٣ ٦	٢ ٢,٦٧	٢,٠٠ ٨,٠٠	١,١٣٤	غير دالة ٠,٢٥٧
إدراك الطفل للانفعالات الصور الفردية (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	١ صفر ٩	١,٠٠ صفر	١,٠٠ صفر	١,٠٠٠	غير دالة ٠,٣١٧
إدراك الطفل للانفعالات (المواقف) (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	١ ٢ ٧	٢,٠٠ ٢,٠٠	٢,٠٠ ٤,٠٠	٠,٥٧٧	غير دالة ٠,٥٦٤
الضبط الانفعالي لدى الطفل (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	١ ٢ ٧	٢,٠٠ ٢,٠٠	٢,٠٠ ٤,٠٠	٠,٥٧٧	غير دالة ٠,٥٦٤
إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية) (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر صفر ١٠	صفر صفر	صفر صفر	٠,٠٠٠	غير دالة ١,٠٠٠
إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف) (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ٢ ٨	صفر ١,٥٠	صفر ٣,٠٠	١,٤١٤	غير دالة ٠,١٥٧
المجموع الكلي للتنظيم الانفعالي (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	٢ ٤ ٤	٣,٠٠ ٣,٧٥	٦,٠٠ ١٥,٠٠	١,٠٠٠	غير دالة ٠,٣١٧
المجموع الكلي للتنظيم الانفعالي (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	١ ٤ ٥	٣,٠٠ ٣,٠٠	٣,٠٠ ١٢,٠٠	١,٣٤٢	غير دالة ٠,١٨٠

يتضح من الجدول (٣٢) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي (الأبعاد والدرجات الكلية) غير دالة إحصائيًا، كما يدل أن استجابات أطفال المجموعة التجريبية فقد استجاب طفلين في متوسط الرتب السالبة، و(٤) أطفال في متوسط الرتب الموجبة، (٤) أطفال في متوسط الرتب المحايدة على مقياس التنظيم الانفعالي (صورة المعلمة) ، أما استجابات الأطفال في صورة الأم فقد استجاب طفل في متوسط الرتب السالبة، (٤) أطفال في متوسط الرتب الموجبة، (٥) متوسط الرتب المحايدة. وهذا ما يوضحه التمثيل البيانى التالى:



شكل (٦) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي (صورة المعلمة)



شكل (٧) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي (صورة الأم).

(٤)مناقشة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث:

أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي حيث يتضح من جدول (٣٠) والشكل (١، ٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لصالح أطفال المجموعة التجريبية،وهذا يعني أن البرنامج التدريبي المستخدم ساهم في تحسن درجات التنظيم الانفعالي في القياس البعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يتعرض أفرادها للبرنامج التدريبي، وأن حجم التأثير قوي جداً وبذلك يتحقق الفرض الأول، كما يتضح من جدول (٣١) والشكل (٣، ٤، ٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لصالح القياس البعدي وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم في تحسين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتنظيم الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) مقارنة بالقياس القبلي وهذه النتائج متفقة مع نتائج الفرض، وبذلك يتحقق الفرض الثاني.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية فيما يخص فعالية استخدام نظرية العقل مع نتائج دراسة Jacobs, Mazzone, Simon, Nader- Grosbois (2019) والتي أشارت إلى أن للوالدين دور مهم في تحسين مفاهيم نظرية العقل وتحسين التنظيم الانفعالي لدى أطفالهم، وأشارت دراسة Cebula,Wishart, Willis &Pitcairn (2017) إلى وجود تحسن ملحوظ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعرف على التعبيرات الانفعالية، كما أكدت الدراسة أن القدرة العقلية لها ارتباط وثيق بالقدرة على التعرف على التعبيرات الانفعالية، وأشارت دراسة joseph,& Ittyerah (2015) إلى تنمية الإدراك والفهم الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، ودراسة Adibsereshki.,Rafi, Karmilo,& Aval (2014) والتي أثبتت أهمية نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك تؤكد دراسة Treillet, Jourdan- Ionescu, & Blanchette (2014) إلى أن انخفاض القدرة على إدراك التعبير الانفعالي الوجهي وتسميته لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين، وكذلك دراسة (Michel, 2013) أشارت إلى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية مما أدي إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم، وأشارت دراسة France,&Marissiaux (2008) إلى التحقق من أثر تطور نظرية العقل في قدرات وأفكار

ومعتقدات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالأطفال العاديين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهام نظرية العقل بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، كما أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الإدراك واللغة ومهام نظرية العقل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال العاديين، كما أشارت إلى وجود تأثير إيجابي للعمر الزمني على مهام الاعتقاد الخاطئ للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالنسبة للمهارات الاجتماعي.

وفيما يخص التنظيم الانفعالي فتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة حيث أشارت دراسة Pereira &Faria (2013) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم القدرة على التعبير الانفعالي (السعادة، الحزن) بنفس الطريقة لدى الأطفال العاديين، لكن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لديهم صعوبة في التعرف على انفعالي الخوف والاشمئزاز. وأضحت دراسة Pochon &Declercq (2013) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذوي متلازمة داون أظهروا تحسن ملحوظ في التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة بشكل مماثل لدى أقرانهم العاديين، ودراسة Green & Baker (2011) أشارت إلى التعرف على العلاقة بين التعبيرات الانفعالية للوالدين والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذي الإعاقة الفكري والعاديين، وأن التعبيرات الانفعالية للوالدين لها تأثير على تطور الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، وتوصلت دراسة Zaja & Rojahn (2008) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية لديهم قصور في إدراك تعبيرات الوجه والتي ترجع أسبابها إلى انخفاض قدراتهم المعرفية– العقلية. ومع أنه تم اكتشاف استراتيجيات المعالجة المعرفية والاختلافات الوراثية المحددة لإدراك تعبيرات الوجه، دراسة Wishart (2007) et al أشارت إلى وجود تحسن ملحوظ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة، وأشارت دراسة Hetzroni,Oren,&Boaz (2002) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أظهروا تحسن أفضل في التعرف على التعبيرات الانفعالية المعروضة عليهم وكانت السعادة هي الشعور السهل، بينما كان شعور الخوف والغضب من أكثر المشاعر صعوبة في الإدراك لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في حاجة ماسة إلى توفير جو هادي أثناء عمليات التعلم، وإلى استخدام ما يثير انتباههم من الخارج ويجذبهم إلى التدريس بالنماذج والصور والأشكال، والاعتماد على النشاط، وتقليل المثيرات المشتتة التي لاعلاقة لها بالمشكلة المعروضة في الموقف التعليمي؛ مما يساعدهم أكثر على التركيز (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١١، ٢٢١) ويمكن التغلب على ضعف الانتباه للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالإعداد الجيد لمواقف التعلم، وبالتقليل من عوامل التشتت، وأن تتضمن المشكلات المعروضة

عليهم عدداً قليلاً من العناصر، وأن تكون الأدوات المستخدمة مستمدة من بيئتهم (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ١٩٩). فقد قامت الباحثة بالتغلب على هذه المشكلة بتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على أنشطة التواصل البصري، ورد التحية لتحسين الانتباه لديهم فقد كانت حريصة في بداية كل جلسة أن تجلس مع الأطفال على المنضدة وقبل توجيه الأمر للطفل يتم التأكد مما يلي: إن الطفل لا يمارس أي سلوكيات استثارة الذات (فرط حركة، تشتت انتباه) التي تحجب انتباه الطفل، وأن الطفل يجلس على الكرسي في وضع صحيح (يجلس معتدلاً وظهره للخلف ويديه بجانبه) وأن الطفل ينظر إليها.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً بأن عرض الجلسات بشكل منظم وجذاب، وبطريقة مليئة بالحركة والصور والملصقات ومقاطع الفيديو لتوفير عنصر التشويق والإدراك البصري لمحتوى وشكل المهارة وجذب انتباه واهتمام الأطفال المجموعة التجريبية للمهارات المعروضة وجعلهم يشعرون بأن تلك الجلسات مواقف لعب يظهر من خلالها التعبيرات الانفعالية المختلفة مثل أن يبتسم الأطفال عندما تبتسم لهم الباحثة، وتبسيط التعليمات والأوامر الموجودة في البرنامج إلى اللغة العامية حيث يستطيع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فهمها واستيعابها والتعزيز المادي والمعنوي عندما يقلد الأطفال المهارة ويقومون بها بإتقان وكان الأطفال يظهرون ابتهاجهم وسعادتهم وكذلك وجود فرص لتطبيق ما تم التدريب عليه وتعلمه أثناء جلسات البرنامج في مواقف عملية داخل الفصل الدراسي أو فناء المدرسة مع معلم الفصل أو الباحثة. كما أن تقويم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في نهاية كل جلسة وتقديم التغذية الراجعة لكل طفل ساعد على الوقوف على نقاط القوة والضعف في كل جلسة والاستفادة منها في الجلسات التالية وتحسنها في ظل المعززات الأمر الذي ينعكس على تنمية التنظيم الانفعالي لديهم، وكذلك مراجعة الواجب المنزلي من خلال كراسة الأنشطة وتطبيق ما تعلموه في أنشطة الحياة اليومية. وترجع الباحثة فعالية البرنامج التدريبي إلى انتباه الأطفال إلى الباحثة أثناء تأدية النشاط وتلقي التعليمات وإذا أخطأ أحد الأطفال تقوم الباحثة بحث الطفل وتوجيهه وتصحيح خطأه واختيار الانفعال المناسب أثناء النشاط، وقيام الأطفال بإعادة سرد القصص.

ويرجع فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل إلى تنوع طرق التدريب، حيث تم مراعاة خصائص وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتنوعة والمختلفة، حيث استطاع كل طفل في المجموعة التجريبية أن يتعلم حسب قدرته ومدى استيعابه، فيحتاج بعض الأطفال وقتاً أطول، ويحتاج بعضهم الآخر تكراراً أكثر، أو تدعيماً فورياً أو جذب انتباه دائم، وهكذا يتيح البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل تلبية كل هذه الاحتياجات بسهولة ويسر، ومراعاة الخصائص المعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، توظيف لعب الدور والكارتون

المصور لتحسين فهم الأطفال لما يحدث في بعض المواقف والطريقة المناسبة للاستجابة، وفي أثناء تنفيذ الجلسات قامت الباحثة بحث الطفل ذوي الإعاقة الفكرية لفظيا وإعطائه التعليمات المطلوبة منه مع توجيهه لطريقة الأداء والأخطاء التي قام بها أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة منه، وهي عبارة عن تعليمات لفظية، وينبغي أن تكون التعليمات والتوجيهات اللفظية واضحة، ويجب التأكد من تنفيذها حيث أن التعليمات تستمد قوتها من تأثيرها على السلوك من خلال النتائج التي تترتب على تنفيذها، ثم قامت أثناء التوجيه اللفظي بدمج فنية التعزيز لضمان أقصى استفادة من الجلسة، والتغذية الراجعة التي أفادت الطفل بمعرفة تنفيذ المهمة المطلوبة منه، ومدى تحققها أو تحقق جزء منها، وهو ما كان له أثر طيب في تحقيق غالب أهداف الجلسات.

ويرجع وجود تلك الفروق الدالة بين أطفال المجموعة التجريبية، وأطفال المجوعة الضابطة في أدائهم على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل إلى التدريب الذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية خلال أنشطة البرنامج التي هدفت بشكل أساسي إلى تنمية بعض مهارات التنظيم الانفعالي لدى أطفال المجموعة التجريبية، فقد تم التركيز في تصميم أنشطة برنامج نظرية العقل على مهارات تمييز الانفعالات من خلال الصور الفوتوغرافية، وتمييز الانفعالات من خلال الرسوم التخطيطة، والتعرف على الانفعالات استناداً إلى المواقف، والتعرف على الانفعالات القائمة على الرغبة، والتعرف على الانفعالات المبنية على الاعتقاد.

وترى الباحثة أن تحسين الأداء في التنظيم الانفعالي لدى أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى تدريب الأطفال على تمييز تعبيرات الوجه الانفعالية من خلال الصور الفوتوغرافية، والتطابق بين صور تعبيرات الوجه بالصور المماثلة لها، وتدريب الأطفال على تسمية الانفعال الذي يبدو على تعبيرات الوجه الانفعالية، والتمييز بين الانفعالات المختلفة.تضم الجلسات من (٦: ١٨)، مثلا: تعرض الباحثة صورة تعبير انفعالي لوجه سعيد (مبسوط)، وتمسك الباحثة صورة الوجه المبسوط وتضعها بجانب وجهها وهي تبتسم وتكرر الابتسامة وتقوم بتسمية الانفعال وتقول هذا الولد مبسوط سعيد، فرحان وتطلب الباحثة من كل طفل تقليد هذه الصورة وأن يبتسموا مثل الصورة ومع كل استجابة الأطفال تقوم الباحثة بتعزيزهم، وتشرح لهم الباحثة سبب الضحك؟ بصوا هو بيضحك عشان فرحان، سعيد، وتستمر هذا الإجراء حتى يظهر كل طفل هذه الاستجابة من تلقاء نفسه في مواقف تحتاج لذلك، مثلا يدرب على ذلك عند رؤية لعبته المفضلة ثم يدرب على ذلك عند رؤية شخص يحبه وهكذا بالنسبة للحالة الانفعالية لكل صورة، مثلا تسأل الباحثة الطفل لو لعبتك اتكسرت هتحس أنك زعلان ولا فرحان، لما تشوف حشرة

هتحس بإيه بالخوف ولا الفرح، طيب لو صحبك كسرلك قلمك هتتعصب عليه ولا هتقبل أسفه وتكرار التدريب حتى يظهر الطفل الاستجابة المناسبة.

وقامت الباحثة بتدريب الأطفال على تمييز الانفعالات من خلال الرسوم التخطيطية (كرتونية) من خلال تمييز بعض تعبيرات الوجه الانفعالية (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز)، والتعرف على الانفعالات المختلفة من خلال الرسوم التخطيطية، والبحث عن صورة تعبر عن السرور من بين عدة صور أو تعرض عليهم نصف صورة لوجه مسرور وتطلب منهم البحث عن النصف المكمل لهذه الصورة، وتسمية الانفعال الذي يوجد في الصورة. تضم الجلسات من (١٩: ٣١)، مثلا تضع الباحثة الرسومات التخطيطية بداية على المنضدة أمام الأطفال وتسمي الحالة الانفعالية للصورة بصوا ده فرحان، ثم تقدم النموذج أمام الأطفال من قبلها (تبتسم وتقول أنا فرحانة) وتطلب من كل طفل تقليدها، وتسأل الباحثة أحد الأطفال (لما بتتفرج على الأراجوز بتحس بإيه) طبعا بنبقى فرحانيين علشان الأراجوز بيخلينا نضحك. تقوم الباحثة بعمل عرض بسيط للأراجوز أمام الأطفال وتحثهم على التفاعل معه، مع إظهار تعبيرات الفرح على الباحثة.

كما تم تدريب الأطفال على إدراك المشاعر أو الانفعالات القائمة على المواقف، وأن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه الانفعالية خلال الموقف يشمل انفعال (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز)، وأن يتمكن الطفل من التنبؤ بحالة الشخص في المواقف عندما يفسر له المحتوى العاطفي للصورة، وأن يبرر الطفل سبب الانفعال عندما يفسر له المحتوى العاطفي الدال على ذلك (إحضار لعبة يحبها الطفل) تضم الجلسات من (٣٢: ٤٦)،مثلا: تعرض الباحثة الصورة أمام الأطفال ثم تسأل كل طفل على حدى: أنت شايف إيه في الصورة؟ إذا أجاب إجابة صحيحة تعززه ويمدح سلوكه. ثم تحكي القصة وتسأل كل طفل عن انفعال الشخصية مع تقديم الحث للطفل هيكون فرحان ولا زعلان ولا غضبان ولا خائف ولماذا؟ ومن خلال القصة تسأل الباحثة كل طفل ماما لما بتجبلك حاجة أنت بتحبها بتفرح وتشكرها، بابا لما يجي من الشغل بتجري عليه وتحضنه وتستمر في هذا الإجراء حتى يظهر الطفل هذه الاستجابة من تلقاء نفسه في مواقف تحتاج لذلك.

وتم تدريب الأطفال التعرف على الانفعالات الناجمة عن رغبة الفرد سواء كانت الرغبة تم إشباعها أو لم يتم إشباعها وينبغي أن يتعرف الطفل على انفعال الشخصية (سعيد- حزين)، أن يتمكن الطفل من التعرف على مشاعر الآخر إذا كان سعيداً أو حزيناً حسب تحقق رغباته أو عدم تحققها، أن يتعرف الطفل على تعبيرات الوجه للحالة الانفعالية (سعيد- حزين) ومن خلال القصة توضح الباحثة للأطفال أنه عندما تحصلوا على شيء تحبونه فإنكم ستشعرون

بالسعادة وإذا لم تحصلوا على شيء تحبونه فإنكم ستشعرون بالحزن ثم تسأل كل طفل على حدى تضم الجلسات من (٤٧: ٥٣)،مثلا: لما تبقى عايز شيكولاتة وماما تجبهالك أنت هتبقى سعيد وفرحان ولما تكون عايز تروح النادي وبابا يوديك هتبقى سعيد وفرحان، لما تبقى عايز كورة في عيد ميلادك وبابا يجيب لك لعبة (عربية) تبقى حزين ولا زعلان. ولما ماما تقولك هات حاجه بتجيب أو بتناولها اللي ماما عاوزاه. وتستمر في هذا الإجراء حتى يظهر الطفل هذه الاستجابة من تلقاء نفسه في مواقف تحتاج لذلك.

كما تم تدريب الأطفال على معرفة الانفعالات المبنية على الاعتقاد، وأن يتمكن الأطفال من التعرف على مشاعر الآخر (سعيد أو حزين) من خلال القصص المبنية على الاعتقاد، وأن يفهم الأطفال رغبات واعتقادات الشخصية لمعرفة الحالة الانفعالية للقصة، أن يتنبأ الأطفال بتعبيرات الوجه التي ستظهر على الشخصية من خلال القصة المصورة، أن يتعرف الأطفال على الانفعالات الخاصة بالصورة، وفي بعض القصص يتم ترك وجه الشخصية فارغاً، وعلى كل طفل أن يشير إلى تعبيرات الوجه التي تبدو على الشخص من خلال الصورة الموضحة أمامه، ويستخدم الطفل صورتين ليتنبأ باختياره للمشاعر الصحيحة، ثم يضع الصورة الصحيحة على وجه الشخصية. يجب على كل طفل أن يفسر موضوع الحالة الانفعالية للصورة وأن يتنبأ بالتعبيرات الانفعالية للشخصيات، والتي ستكون عليها، حيث أن المشاعر تعتمد على المعتقدات والرغبات التي تتزامن أو تتعارض في بعض الأحيان. تضم الجلسات من (٥٤: ٦٢)، مثلاً تسأل الباحثة كل طفل على حدى: الأستاذ إبراهيم هيجيبلك هدية علشان أنت شاطر في الرسم، تتوقع إيه؟ وبعد أخذ الهدية سؤاله: أنت سعيد ولا حزين؟ ليه؟ وتوجيه أسئلة من نفس النمط للطفل من حياته اليومية كالتالي: أنت أكلت إيه في الفطار؟ سؤال تبرير: ليه أنت لابس بالطو؟ سؤال اعتقاد: تعتقد (تتوقع) بابا هيجبلك إيه في عيد ميلادك؟

كما يعزو استخدام فنيات عديدة في البرنامج مثل فنيات النمذجة والتعزيز ولعب الدور والتكرار والحث والتغذية الراجعة والواجب المنزلي وغيرها من الفنيات ذات الصلة لها كان لها أثر إيجابي في تسهيل عملية التعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لأنهم يجدون صعوبة في فهم التعليمات وفي تخزينها ثم إعادة تذكرها مرة ثانية في حالة استخدام الأسلوب التقليدي لتعلم تلك المهارة، كذلك نجد أن تدريب الأطفال على مهام نظرية العقل حتى يستطيع التعبير عن انفعالاته والتحكم فيها وضبطتها، فقد تم التدريب على المهارات من السهل إلى الصعب أدى إلى وجود قبول من جانب الأطفال واجتهادهم في الاشتراك في جلسات البرنامج بشكل ملحوظ، وتقديم المهام في صورة قصة مشوقة مصحوبة بصورة أو رسمه معبرة عنها مع ترجمة أحداث القصة بالحركة والصوت المعبر عنها أدى إلى تفاعل الأطفال معها واندماجهم مع أحداثها

وتعلمها، كما أن تقويم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قبل الباحثة في نهاية كل جلسة وتقديم التغذية الراجعة لكل طفل ساعد في الوقوف على نقاط القوة والضعف في كل جلسة والاستفادة منها في الجلسات التالية، حيث أنها تتضمن تقديم معلومات للطفل توضح له الأثر الذي نجم عن سلوكه، حيث تسهم التغذية الراجعة في عدة أمور من أهمها إمداد الأطفال بالمعلومات حول دقة استجاباته للموقف وكذلك تزيد من دافعية الطفل وتعمل على تقوية الاستجابة كما تمكن الطفل من تصحيح وتعديل سلوكه، ويشير (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، ٢٠١٥، ٣٣٨) أن التغذية الراجعة تستخدم مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وخاصة الحالات الذهنية البسيطة حيث يتم فيها تقييم معلومات للشخص الذي قام بسلوك معين حول أدائه، وتكون التغذية الراجعة متضمنة في أي معزز، ومن الضروري استخدام تغذية راجعة مخصصة مع فئة الإعاقة الفكرية، وذلك بتبسيطها وتحويلها إلى معلومات مكتوبة أو مرسومة تطبيقية أكثر مما هي عليه، مما ساعد الباحثة إلى توصيل درجة إجادة الطفل في أداء ما هو مطلوب منه في الجلسات، وتعديل ما لم يستطيع الطفل أداؤه للوصول لأقصى درجات الاستفادة المرجوة من البرنامج.كما أن لفنية التوجيه اللفظي التي استخدمتها الباحثة أثراً في توجيه استجابات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى الاتجاه الصحيح، وهذا ما تؤكده (خولة أحمد يحي، وماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٥، ٢٠٠) بأنه نوع من المساعدة المؤقتة والتي تستخدم لمساعدة الطفل على إكمال العمل بالطريقة المنشودة، وعندما يعجز الطفل عن أداء عملية يمكن اللجوء إلى تلقينه لفظياً، وكلما تعلم الطفل أداء العملية التي يتعلمها يتم التخفيف من التلقين تدريجيا حتى يتوقف تماما.

كما أن استخدام فنية التعزيز كان له أثر إيجابي في قيام الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمهام أثناء تنفيذ البرنامج حيث استخدمت الباحثة التعزيز المادي والمعنوي كما أعدت قائمة بالمعززات وكذلك تدريب أولياء الأمور على كيفية استخدامها أثناء تدريب الطفل في المنزل على مهارات وأنشطة البرنامج، واستخدام فنية النمذجة التي ساهمت في تحسين التعبيرات الانفعالية ومن ثم التحكم وفيها وضبطتها من خلال ملاحظة وتقليد الآخرين في تعبيراتهم الانفعالية، مما أدى إلى تنمية التنظيم الانفعالي لديهم، تفاعل الأسرة من خلال ما يكلف به الأطفال من واجب منزلي قد زاد من فعالية البرنامج خلال فترة التدريب بطريقة غير مباشرة لاستمرار تفاعل وتدريب الأسرة للأطفال في المنزل ومناقشتهم للباحثة فيما تدربوا عليه في الجلسات وهذا ما كان واضحا من خلال مناقشة الأطفال في ما نفذوه من أنشطة في بداية كل جلسة. ومن ثم فإن تحسن مهارات نظرية العقل لدى الأطفال من خلال البرنامج أصبح الطفل يعبر عن مشاعر السعادة عند تلبية إحدى رغباته، يظهر مشاعر السعادة عندما يلعب لعبه يحبها، يقبل الطفل على من يحبه عند رؤيته، يستطيع الطفل وصف موقف يعرض عليه من خلال

الصورة، يتعرف على تعبيرات الوجه من خلال الموقف، يستجيب بصورة مناسبة للمواقف الناتجة عن انفعالات الآخرين، قد زاد من القدرة للتعبير عن مشاعرهم وإدراكهم لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين وأسبابها وزاد تعاطفهم مع الآخرين لا سيما مع أقرانهم في المدرسة وتحسن سلوكهم الاجتماعي ما زاد من تفاعل الآخرين معهم ومن ثم تحسن لديهم التعاون والمشاركة في المواقف الاجتماعية.

كما حرصت الباحثة من قبل فترة التدريب على أن تلتقي بأعضاء عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) وأولياء أمورهم وأن توضح لهم ماهية التدريب والمدة الزمنية وأهمية حضور الأطفال جلسات البرنامج التدريب وقد تركت لهم حرية الاختيار في المشاركة في التدريب والانسحاب، فقد وجدت الباحثة حرص أولياء الأمور حضور أطفالهم جلسات البرنامج التدريبي.

كما ركز البرنامج على تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على إدراك الانفعالات وتمييزها ومعرفة أسبابها وهذا يرجع إلى الأنشطة البصرية والحركية والتمثيلية المستخدمة في البرنامج التدريبي وما لها من تأثير في تنمية التنظيم الانفعالي وقد قامت بتدريب أطفال المجموعة التجريبية على معرفة الانفعالات المختلفة فقد اشتملت على أنشطة مثل تقليد تعبيرات الوجه، الصور الناقصة، تعبيرات الجسم الانفعالية، لعبة الكرة، القلم، الحقيبة.

واحتواء الأنشطة على مهارات تعمل على تنمية التنظيم الانفعالي من خلال تكليف الأطفال تنفيذ بعض المهام التي تتطلب منهم التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز) من خلال تقليد التعبيرات الوجهية المختلفة التي تقوم بها الباحثة، والتعرف على أنواع التعبيرات الانفعالية من خلال أن تطلب من الأطفال الإشارة إلى صورة تعبر عن السرور من بين عدة صور أو تعرض عليهم نصف صورة لوجه مسرور وتطلب منهم النصف المكمل للصورة، أو أن تطلب من كل طفل تسمية الانفعال الذي يوجد في الصورة، وتقليد انفعال (الفرح، الحزن ، الخوف، الغضب، الدهشة، الاشمئزاز) أثناء تمثيل قصة الكرة والقلم والحقيبة وتقليد الانفعالات المعاكسة لها. حيث أدت ممارسة هذه الأنشطة إلى تفريغ الطاقات والشحنات الانفعالية مما يقلل التوتر والخوف ويشعر بالهدوء والاستقرار.

والتدريب على معرفة أسباب الانفعالات من خلال مجموعة من الأنشطة (لماذا يغضب، لما يفرح، لماذا يبكي، لماذا يخاف، لماذا يندهش، لما يشمئز) قامت الباحثة بتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التمييز بين أسباب الانفعالات المختلفة وتشتمل هذه الأنشطة على مجموعة من الصور تعبر كل منها على موقف به شخصين أو أكثر يظهر أحد الانفعالات(سعيد، حزين ،

خائف، غضبان، مندهش، مشمئز)، تعرض على الأطفال وتطلب من الطفل ذكر اسم الانفعال وسببه، كما تطلب من كل طفلين تمثيل الموقف الذي في الصورة مع تقديم التدعيم المناسب.

والتدريب على تنظيم الانفعالات عند التفاعل مع الآخرين من خلال الأنشطة القصصية والبصرية والحركية مثل الطفل والكلب، المرآة، الثعبان،الصرصار، ولعبة الكوب المتحرك، واجتياز الموانع. هذه الأنشطة قامت الباحثة بتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تنظيم انفعالاتهم عند التعامل مع الآخرين من خلال تقليل التوتر والإحباط والقلق مما يساعد على تنمية مهارة الضبط الانفعالي وتنمية القدرة على التحكم في الانفعالات التي يشعر بها. ففي قصة الطفل والكلب تم تدريب الأطفال على ضبط انفعالاتهم من خلال التحكم في الخوف والقلق وعدم إظهاره للآخرين، كما تدريبهم على إظهار تعبيرات انفعالية مختلفة في المرآة مثل (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز)، بالإضافة إلى تدريب الأطفال التحكم في الإحباط والتوتر الذي يحدث أثناء اللعب من خلال إبعاد اللعبة عن الطفل أثناء اللعب فإذا لم يظهر الطفل ضيق أو غضب أو بكاء أو انفعال وأظهر ابتسامة ومن ثم التحكم في الانفعالات.

كما أنه تم التدريب على تنظيم الانفعالات أثناء اللعب من خلال مجموعة من الأنشطة تشمل لعبة فتحي يا وردة، ولعبة الكوب المتحرك حركة دائرية، وكرة السرعة، ومن يصيب الهدف، والزجاجات الفارغة، والفقاعات الهوائية، البالونة، تدرب الباحثة الأطفال على لعبة الكوب المتحرك حركة دائرية حيث يلقى كل طفل كرات زجاجية فيه فيقع تحت ضغط الخوف من الفشل فيصاب بالتوتر والقلق والغضب مع مراعاة أن يستدعي الطفل مشاعر الهدوء، وعدم الاندافاع ، كما تدربهم على التحكم في انفعالاتهم عند اجتياز عدة موانع مع إظهار الهدوء والتروي، ففي نشاط كرة السرعة تطلب الباحثة من كل طفلين أن يقذفا كرة السرعة بمضربه لمدة دقيقتين ومن ينجح في تحقيق أعلى عدد من الضربات ويتحكم في انفعالاته ولا يندفع ولا يعتدي على الآخرين تدعمه الباحثة، وكذلك في نشاط الفقاعات الهوائية طلبت من كل طفل على حدة الإمساك بالعود ذا الدائرة ووضعه في محلول الصابون والنفخ فيه للحصول على الفقاعات مع تغذية راجعة له، ومن ينجح من الأطفال في تكوين فقاعات هوائية ولا يندفع ويعتدى على زملائه تدعمه الباحثة، وكذلك نشاط البالونة تطلب من كل طفل نفخ بالونه وتدرب الأطفال على التروي من خلال دوران الأطفال في دائرة خلف بعضهم وتربط كل منهم بالونه منتفخة ومن يتروى ولا يفجر بالونته أو بالونة زملائه تدعمه الباحثة.وأدى ذلك إلى تنمية قدرة الطفل على تنظيم انفعالاته والتحكم فيها.

أما أطفال المجموعة الضابطة لم يتم تدريبهم على مهام نظرية العقل التي تمكنهم من إدراك انفعالاتهم المختلفة وانفعالات الآخرين وتقبلها والتعامل معها بشكل صحيح، وإدراك الأطفال الآثار

المترتبة على عدم ضبط الانفعالات السلبية، وتنمية دوافعهم للتخلص من الانفعالات السلبية، لم يدركوا ويعوا مثل هذه الانفعالات بنفس مستوى أطفال المجموعة التجريبية لأنهم لم ينالوا قسطاً من التدريب على تلك المهارات ولم توجه لهم أي إرشادات تدريبية ومن ثم تبرز أهمية البرنامج التدريبي في تنمية التنظيم الانفعالي.

أما نتائج الفرض الثالث حيث يتضح من جدول (٣٢) والشكل (٦، ٧) عدم وجود فروق دالة بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتنظيم الانفعالي. وهذا يدل علي استمرار أثر البرنامج المستخدم لفترة بعد الانتهاء من تطبيقه، وبذلك يتحقق الفرض الثالث، وترجع الباحثة استمرار تأثير البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء الجلسات إلى التعاون الإيجابي من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومساعدتهم للأبنائهم في أداء الواجبات المنزلية المكلف بها الأطفال، مما أدى إلى انتقال أثر التدريب إليهم، حيث أتاحت تلك الأنشطة للأطفال الفرصة للتعبير عن انفعالاتهم بطريقة صحيحة ومقبولة اجتماعياً، وتمييز الانفعالات والتعرف على انفعالات الآخرين ومعرفة أسباب الانفعالات من خلال التعرض لمواقف انفعالية مختلفة. وساعد ذلك على تنظيم انفعالاتهم للحصول على القبول الاجتماعي من الآخرين.

كما أن تقويم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قبل الباحثة في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارات التنظيم الانفعالي المتضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي في تحسين مهارات التعبير عن الانفعالات والتحكم فيها وضبطتها التي كانوا يفتقرون إليها قبل ذلك لعدم تلقي مثل هذه التدريبات، وإلى تخلصهم من الصعوبات التي كانوا يعانون منها، والتعاون الإيجابي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومساعدتهم لأبنائهم في أداء الواجبات المنزلية المكلف بها الأطفال ومتابعة دائمة والسؤال عن مدى تقدم الطفل واستجابته خلال الجلسات، وإعطاء الباحثة تغذية راجعة بالتطور الحادث للطفل بعد تطبيق الجلسات ليتسنى للباحثة معرفة التقدم الذي يحدث للطفل خارج حدود الجلسة، كما ترجع إلى التزام الأمهات بكافة التوجيهات الموجهة إليهم من قبل الباحثة لينفذوها مع أولادهم في المنزل استكمالا لما بدأته الباحثة في البرنامج التدريبي.

وأخيراً كان هناك تدريبات فعلية مرتبطة بمواقف عملية يواجهها الأطفال في حياتهم اليومية وتم تعلمها بصورة إجرائية حيث قاموا بالتدريب عليها مرات عديدة أثناء الجلسات. وكانت التدريبات على إدراك وتمييز بعض الانفعالات التي يمر بها كل طفل منهم ويعاني من

عدم قدرته على التحكم فيها وفهمها ولا يستطيع السيطرة عليها في نفسه أو عند الآخرين المحيطين به والتعامل معها بشكل صحيح ولذلك استمر أفراد المجموعة التجريبية محتفظين بما تعلموه واكتسبوه خلال الجلسات ولم يزل أثرها بمجرد انتهاء البرنامج.ومن ثم فإن تحسن مهارات نظرية العقل لدى الأطفال من خلال البرنامج قد زاد من إدراكهم لمشاعر وانفعالات الأخرين وأسبابها وزاد تعاطفهم مع الأخرين لا سيما مع أقرانهم في المدرسة وتحسن سلوكهم الاجتماعي ما زاد من تفاعل الأخرين معهم ومن ثم تحسن لديهم التعاون والمشاركة في المواقف الاجتماعية.

(٥) اختبار صحة نتائج الفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية اللابرامترية اختبار مان ــ ويتني Mann–Whitney(U) للبيانات المستقلة وكل من الجدول والرسم البياني يوضح ذلك.

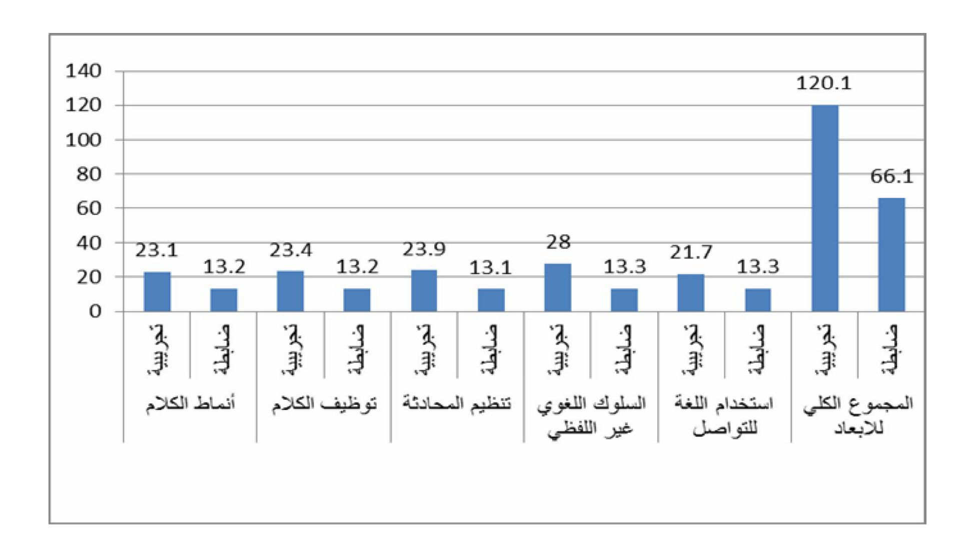
جدول (٣٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (الأبعاد والدرجة الكلية) ن=٢٠)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثر	مستوى التأثير
أنماط الكلام (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٩٤٦	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
توظيف الكلام (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٩٢٢	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
تنظيم المحادثة (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,٠٠٤	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم المعلمة	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,١٤٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
استخدام اللغة للتواصل (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٩١	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
مجموع الأبعاد (تقييم المعلمة)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٦٥	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
أنماط الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,٢٦٤	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
توظيف الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٨٢	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					

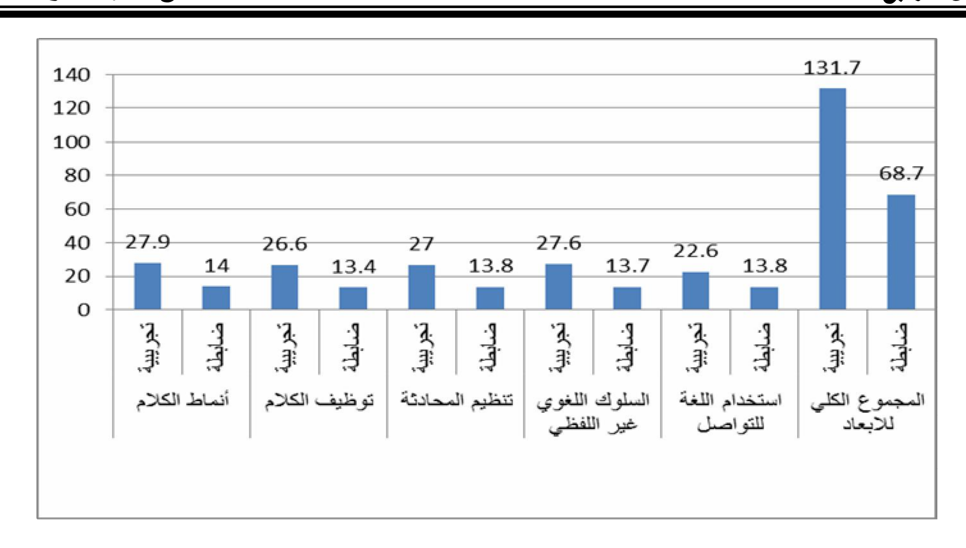
تابع جدول (٣٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (الأبعاد والدرجة الكلية) ن=٢٠)

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى لدلالة	حجم التأثر	مستوى التأثير
توظيف الكلام (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨٨٢	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
تنظيم المحادثة (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٩٩٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٤,٠٦٥	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
استخدام اللغة للتواصل (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٩١٨	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
مجموع الأبعاد (تقييم الأم)	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	صفر	٣,٨١٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جداً
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					

يتضح من الجدول (٣٣) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياس االبعدي للاستخدام الاجتماعي للغة في الأبعاد (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك غير اللغوي، استخدام اللغة للتواصل)، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا (عند مستوي ٠،٠١) لصالح المجموعة للتجريبية، وجميع مستويات حجم التأثير: قوي جدًا، والنتائج جميعها تشير إلي ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاستخدام الاجتماعي للغة مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة، وبذلك يتحقق الفرض الرابع. وهذا ما يوضحه التمثيل البيانى التالى:



شكل (٨) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج (صورة المعلمة)



شكـــل (٩) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج (صورة الأم)

(٦) اختبار صحة نتائج الفرض الخامس:

وينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة الأساليب الإحـصائية اللابرامترية اختبـار ويلكوسون Wilcoxon للبيانات المرتبطة، وكل من الجدول والرسم البياني يوضح ذلك.

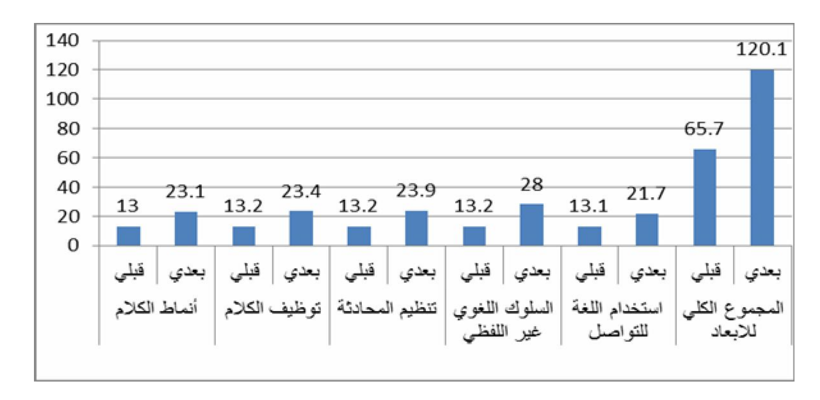
جدول (٣٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاستخدام الاجتماعي للغة (الأبعاد والدرجة الكلية) ن=١٠

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
أنماط الكلام (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٥٠	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جدا
توظيف الكلام (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٢٠	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جدا
تنظيم المحادثة (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٥٩	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جدا
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٩٧٢	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جدا

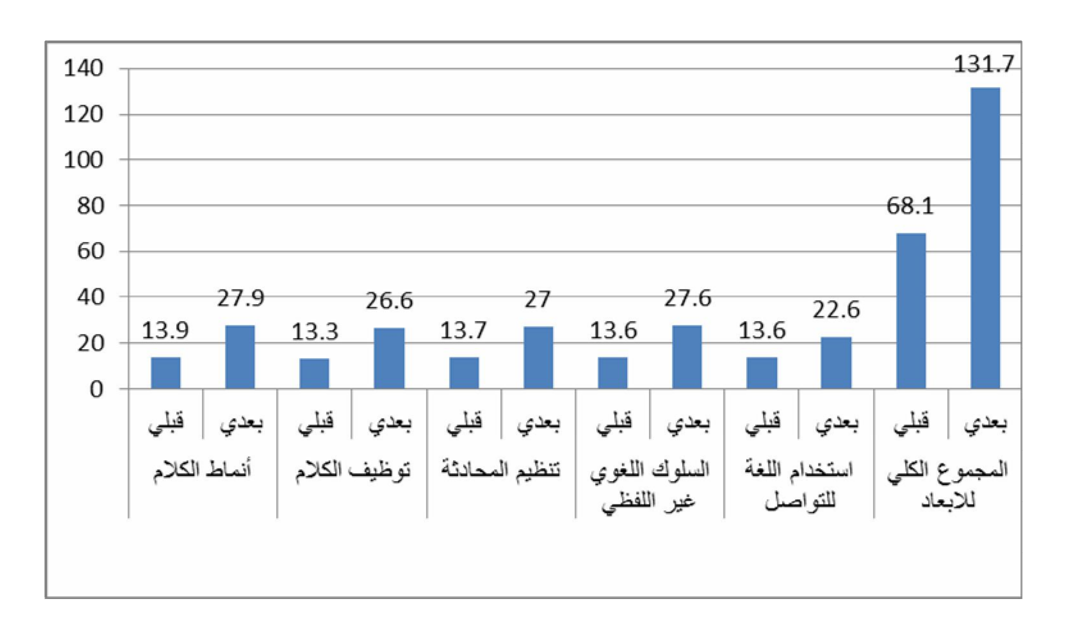
تابع جدول (٣٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاستخدام الاجتماعي للغة (الأبعاد والدرجة الكلية) ن=١٠

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
استخدام اللغة للتواصل (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٤٨	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
مجموع الأبعاد (تقييم المعلمة)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
أنماط الكلام (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٩٧٠	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
توظيف الكلام (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٢٠	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
تنظيم المحادثة (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٤٢	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨٥٩	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
استخدام اللغة للتواصل (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨١٨	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً
مجموع الأبعاد (تقييم الأم)	السالبة الموجبة المحايدة	صفر ١٠ صفر	صفر ٥,٥٠	صفر ٥٥,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠٥	١,٠٠	قوي جداً

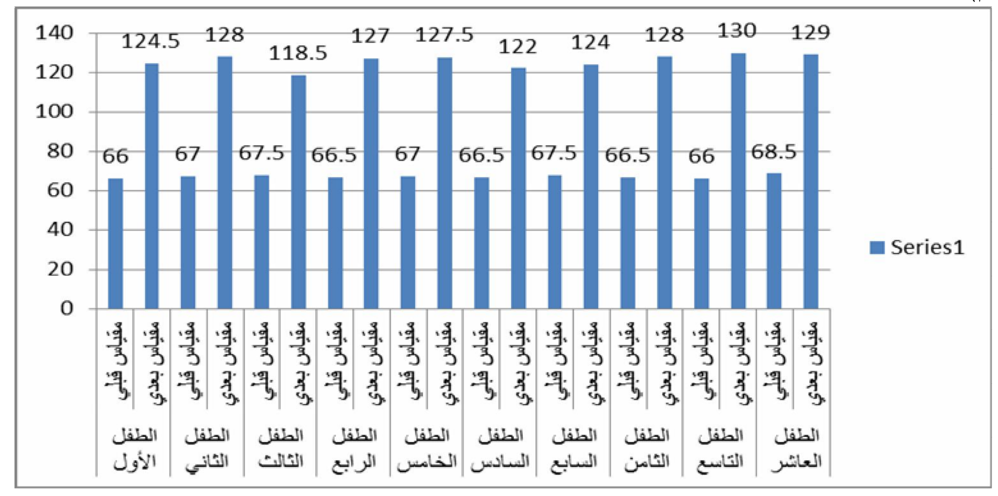
يتضح من الجدول (٣٤) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياسين القبلي والبعدي للاستخدام الاجتماعي للغة في الأبعاد (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك غير اللغوي، استخدام اللغة للتواصل)، والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا (عند مستوي ٠،٠٥) لصالح القياس البعدي، وهذا ما يوضحه التمثيل البيانى التالى:



شكل (١٠) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين القبلي والبعدي (صورة المعلمة)



شكل (١١) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين القبلي والبعدي (صورة الأم)



شكل (١٢) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (الدرجة الكلية) صورتي المعلمة والأم معاً في القياسين القبلي والبعدي

٧- اختبار صحة نتائج الفرض السادس:

وينص الفرض السادس على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر)، وذلك بعد توقف البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لمدة شهر.

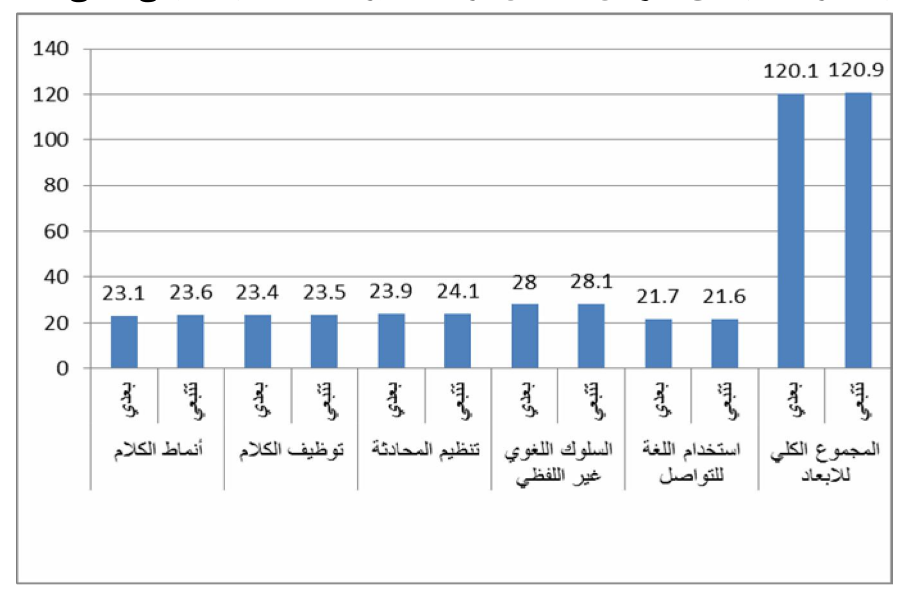
ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية اللابرامترية اختبار ويلكوسون Wilcoxon للبيانات المرتبطة، وكل من الجدول والرسم البياني يوضح ذلك.

جدول (٣٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغـــــة (الأبعاد والدرجة الكلية) ن=١٠

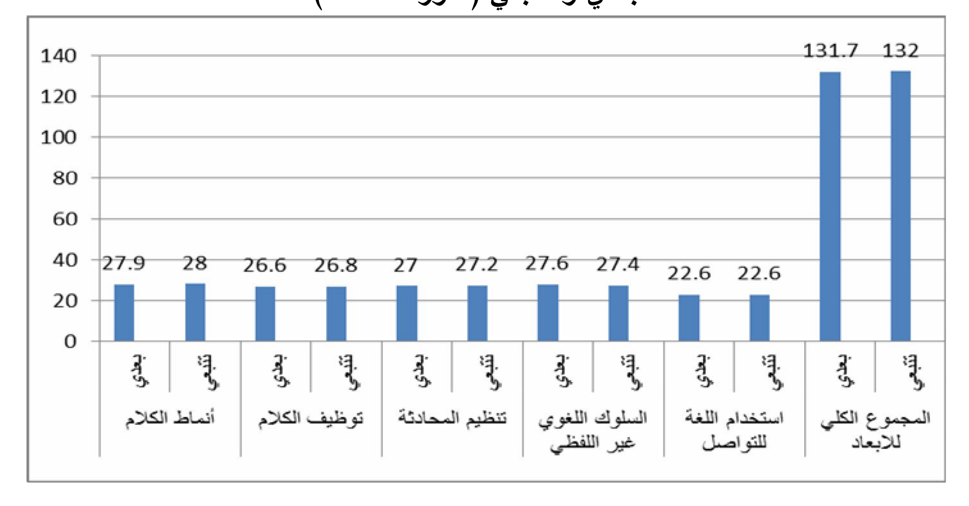
الأبعـــاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
أنماط الكلام (تقييم المعلمة)	سالبة موجبة محايدة	٢ ٣ ٥	٢,٠٠ ٣,٦٧	٤,٠٠ ١١,٠٠	٠,٩٦٦	غير دالة ٠,٣٣٤
توظيف الكلام (تقييم المعلمة)	سالبة موجبة محايدة	٣ ٣ ٤	٣,٠٠ ٤,٠٠	٩,٠٠ ١٢,٠٠	٠,٣٣٣	غير دالة ٠,٧٣٩
تنظيم الكلام (تقييم المعلمة)	سالبة موجبة محايدة	٣ ٢ ٥	٣,٠٠ ٣,٠٠	٩,٠٠ ٦,٠٠	٠,٤٤٧	غير دالة ٠,٦٥٥
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم المعلمة)	سالبة موجبة محايدة	٣ ٣ ٤	٣,٥٠ ٣,٥٠	١٠,٥٠ ١٠,٥٠	صفر	غير دالة ١,٠٠٠
استخدام اللغة للتواصل (تقييم المعلمة)	سالبة موجبة محايدة	٤ ٤ ٢	٤,٥٠ ٤,٥٠	١٨,٠٠ ١٨,٠٠	صفر	غير دالة ١,٠٠٠
مجموع الأبعاد (تقييم المعلمة)	سالبة موجبة محايدة	٢ ٤ ٤	٢,٥٠ ٤,٠٠	٥,٠٠ ١٦,٠٠	١,١٩٠	غير دالة ٠,٢٣٤
أنماط الكلام (تقييم الأم)	سالبة موجبة محايدة	٤ ٤ ٢	٤,٠٠ ٥,٠٠	١٦,٠٠ ٢٠,٠٠	٠,٣٠٢	غير دالة ٠,٧٦٣
توظيف الكلام (تقييم الأم)	سالبة موجبة محايدة	٢ ٣ ٥	٢,٥٠ ٣,٣٣	٥,٠٠ ١٠,٠٠	٠,٧٠٧	غير دالة ٠,٤٨٠
تنظيم المحادثة (تقييم الأم)	سالبة موجبة محايدة	٢ ٣ ٥	٢,٥٠ ٣,٣٣	٥,٠٠ ١٠,٠٠	٠,٧٠٧	غير دالة ٠,٤٨٠
السلوك اللغوي غير اللفظي (تقييم الأم)	سالبة موجبة محايدة	٤ ٢ ٤	٣,٥٠ ٣,٥٠	١٤,٠٠ ٧,٠٠	٠,٨١٦	غير دالة ٠,٤١٤
استخدام اللغة للتواصل (تقييم الأم)	سالبة موجبة محايدة	صفر صفر ١٠	صفر صفر	صفر صفر	٠,٠٠	غير دالة ١,٠٠٠
مجموع الأبعاد (تقييم الأم)	سالبة موجبة محايدة	٣ ٥ ٢	٤,٣٣ ٤,٦٠	١٣,٠٠ ٢٣,٠٠	٠,٧٢٢	غير دالة ٠,٤٧٠

يتضح من الجدول (٣٥) أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في الأبعاد (أنماط الكـلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك غير اللغوي، استخدام اللغة للتواصل)، والدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائيًا، كما يدل أن استجابات أطفال المجموعة التجريبية فقد استجاب طفلين في متوسط الرتب السالبة، و(٤) أطفال في متوسط الرتب الموجبة، (٤) أطفال في متوسط الرتب المحايدة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورة المعلمة) ، أما استجابات الأطفال في صورة الأم فقد

استجاب (٣) أطفال في متوسط الرتب السالبة، (٥) أطفال في متوسط الرتب الموجبة، (٢) متوسط الرتب المحايدة ، وبذلك يتحقق الفرض السادس. وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالى:



شكل (١٣) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (صورة المعلمة)



شكل (١٤) متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (صورة الأم)

٨- مناقشة نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس

أشارت النتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة حيث يتضح من جدول (٣٣) والشكل (٨، ٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (جميع الأبعاد والدرجات الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم في

تحسن درجات الاستخدام الاجتماعي للغة في القياس البعدي لـدي المجموعـة التجريبيـة مقارنـة بدرجات المجموعة الضابطة التي لم يتعرض أفرادها للبرنامج التدريبي، وأن حجم التأثير قوي جـدًا، كما يتضح من جدول(٣٤) والشكل (١٠، ١١، ١٢) وجود فـروق ذات دلالـة إحـصائية فـي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتمـاعي للغـة (جميـع الأبعاد والدرجات الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعـدي، وهـذا يعنـي أن البرنامج المستخدم ساهم في تحسن درجات المجموعة التجريبية فـي القيـاس البعـدي للاسـتخدام الاجتماعي للغة (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) مقارنة بالقياس القبلي لديهم، وهذه النتائج متفقـة مـع نتائج الفرض، وبذلك يتحقق الفرض الخامس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من محمد ناصر سليمان، ومنال على محمـد (٢٠١٦) إلى الكشف عن أثر نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة علـى نظريـة العقـل فـي المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكريـة البـسيطة، ودراسـة ماريا الشبراوي، والسيد سعد الخميس، ومحمد عبد الرازق هويدي (٢٠١٢) حيث أشارت إلـى وجود علاقة بين مهارات قراءة العقل ومهارات اللغة لدى عينـة مـن الأطفـال ذوي الإعاقـة الفكرية البسيطة واضطراب التوحد، ومتلازمة اسـبرجر، كمـا أشـارت دراسـة Giaouri, Alevriadou,Tsakiridou (2010) إلى معرفة تأثير الإدراك واللغة والفهم الاجتماعي علـى نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الفكرية، وجود علاقة إيجابية بين مهام نظرية العقـل والمهـارة المعرفيـة واللغويـة والاجتماعيـة، وأشـارت دراسـة Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois (2008) إلى وجود ارتباط موجب بين الخصائص اللغوية (المعرفة اللفظية وغيـر اللفظية) وقدرات نظرية العقل، وأشارت أيضا إلى أن للمعرفة اللفظية دور هام في نظرية العقل حيث تساعد في فهم أسباب وعواقب الانفعالات، وانخفاض أداء الأطفال ذوي الإعاقـة الفكريـة على مهام نظرية العقل مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما أكدت نتائج معظم الدراسات وجود علاقة بين قصور مهام نظرية العقل وقـصور في المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكريـة حيـث أشـارت دراسـة كـلا مـن Memisevic,& Hadzic (2013), Schuit, segers, Balkom,& Verhoeven (2011) إلى أن قصور الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يرجع إلى انخفـاض القدرة العقلية والقدرة على فهم انفعالات ومشاعر الآخرين وقصور في القـدرة علـى تبادليـة الحديث ومبادأة الحديث وأخذ الدور أثناء الحديث وقصور في استيعاب كـلام الآخـرين، بينمـا توصلت دراسة Baurain & Nader-Grosbois (2013) إلى وجود قصور في مهام نظريـة العقل والقدرة على حل المشكلات الانفعالية الاجتماعيـة وتنظـيم الانفعـال وإتبـاع القواعـد

الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنـــة بالعـــاديين وارتباط ذلك بضعف في مهام نظرية العقل لـــديهم ، وأشـــارت دراســـة Fiasse & Nader (2012) إلى وجود قصور في كل من التقبل الاجتماعي، نظرية العقل، والتكيف الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالأطفال العاديين، كما أشارت دراســـة Hebblethwaite, Jahoda, & Dagnan (2011) إلى انخفاض قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فـــي التحـــدث عن الأحداث والمعتقدات والعواطف مقارنة بالأطفال العاديين، كما أشارت دراسة Abbeduto, Short-Meyerson, Benson,& Dolish (2004) أشارت إلى وجود ارتباط بـــين مـــستوى القصور في مهام نظرية العقل ومستوى التواصل الاجتماعي وفهم اللغـــة لـــدى الأطفـــال ذوي الإعاقة الفكرية.

بعض الدراسات أكدت على أهمية البرامج في تحسين مهارات الاســـتخدام الاجتمـــاعي للغة حيث أشارت دراسة آمال عبد الهادي الشرقاوي، ورشاد على عبد العزيـــز (٢٠١٩) إلـــى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الانفعالية وتحسين تواصلهم مع الآخرين لدى الأطفـــال ذوي الإعاقة الفكرية. وأشارت دراسة Caceres, Keren, Booth, & Happe (2014) إلـــى أهمية نظرية العقل لدى كُل من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في تحسين الفهـــم الاجتماعي لمواقف الحياة اليومية، دراســـة Adibsereshki.,Rafi, Karmilo,& Aval (2014) إلى فعالية التدريب على مهارات نظرية العقل في تحسين القدرات الاجتماعية والسلوك التكيفـــي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكريـــة،بينما أشـــارت دراســـة Baurain & Nader-Grosbois (2013) إلى أن تنمية مهام نظرية العقل تساعد على تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة فنظريـــة العقل تهتم بفهم ما يفكر فيه الآخرون المحيطين بهؤلاء الأطفال وبالتالي تحسين طرق التواصـــل لديهم، كما توصلت نتائج دراسة Vandereet, maes, lembrechts, & zink (2011) إلـــى وجود ارتباط دال إحصائيا بين المهارات المعرفية ومهارات التواصل ومهارات الفهم باكتـــساب المفردات اللغوية. وأشارت دراسة Tomlin (2003) إلى فعالية البرنامج اللغوي فـــي تحـــسين المهارات المعرفية اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفـــال ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين قدرتهم على التواصل بعد انتهـــاء البرنـــامج. وأشـــارت بعـــض الدراسات إلى أهمية نظرية العقل في تحـــسين المعرفـــة الاجتماعيـــة كدراســـة Charman& Campbell (2002) أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهام نظرية العقل والكفـــاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على نظريـــة العقـــل والذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية بما يتضمنه من إجراءات واســـتراتيجيات وفنيـــات

وأساليب أدت إلى تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، فالأنشطة والتدريبات الخاصة بكل مهمة من مهام نظرية العقل والتي تم تنفيذها في البرنامج كانت مناسبة لطبيعة وخصائص العينة وكانت تعبر عن احتياجاتهم الفعلية مثل الأنشطة الخاصة بمستويات نظرية نظرية العقل حيث تم تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية)على مستويات نظرية العقل (تمييز الانفعالات من خلال الصور الفوتوغرافية، وتمييز الانفعالات من خلال الرسوم التخطيطة، والتعرف على الانفعالات استناداً إلى المواقف، والتعرف على الانفعالات القائمة على الرغبة، والتعرف على الانفعالات المبنية على الاعتقاد) ساعد ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية واتضح في تحسين أنماط الكلام تتمثل في القدرة على السؤال وتنفيذ الأوامر، وطلب الأشياء من الآخرين التي يلجأ إليها في أحاديثه مع الآخرين، وتوظيف الكلام في التعبير عن الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والاستئذان فضلاً عن استخدامها الصحيح في السياق الاجتماعي بما يتلاءم مع الموقف، مثل استخدام كلمات الشكر عندما تقدم له مساعدة، ومعرفة الطفل الجوانب الأساسية في المحادثة والتي تتطلب القيام بتنظيمات معينة كي تسير المحادثة بصورة صحيحة وتكون هادفة وذات مغزى مثل(أخذ الدور، والتتابع في المحادثة، والرد)، وإعادة سرد القصص فضلاً عن إدراك التوقيت الصحيح لذلك، والصورة التي يمكن أن يتم بها، واستخدام الطفل الإشارات، والإيماءات، والتعبيرات الوجهية، وغيرها في التواصل مع الآخرين، ومعرفة مغزاها، وكيفية استخدامها حيث تلعب دوراً مهماً في المحادثة، وتسهم في تبادل التفاعل والتواصل الاجتماعي، واستخدام اللغة للتواصل من خلال المفردات اللغوية التي قد اكتسبها الطفل في إقامة تفاعل معين مع الآخرين، وفي تبادل الحوار والأفكار والآراء معهم بشكل مقبول وذلك لتحقيق فوائد محددة في مواقف اجتماعية معينة.

كما للأنشطة القصصية والتمثيلية المستخدمة في البرنامج دور في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة مثل تقليد تعبيرات الوجه، وتكملة الصور الناقصة، والتعرف على تعبيرات الجسم الانفعالية، ولعبة الكرة، والقلم، والحقيبة، وتكليف الأطفال بتنفيذ بعض المهام التي تتطلب منهم مثل التعرف على التعبيرات الانفعالية المختلفة من خلال تقليد التعبيرات الوجهية المختلفة التي تقوم بها الباحثة، والتعرف على أنواع التعبيرات الانفعالية من خلال أن تطلب من الأطفال الإشارة إلى صورة تعبر عن السرور من بين عدة صور أو تعرض عليهم نصف صورة لوجه مسرور وتطلب منهم النصف المكمل للصورة، أو أن تطلب من كل طفل ذكر اسم الانفعال الذي يوجد في الصورة، وتقليد الانفعال، تمثيل قصة الكرة والقلم والحقيبة وتقليد الانفعالات المعاكسة لها. حيث أدت ممارسة هذه الأنشطة إلى تفريغ الطاقات والشحنات الانفعالية مما يقلل التوتر

والخوف ويشعر بالهدوء بذلك يستطيع الطفل طلب الأشياء، وتحسين السلوك غير اللغوي، تنفيذ الأوامر، والتدريب على أنشطة لماذا يغضب، لما يفرح، لماذا يبكي، لماذا يخاف، لماذا يندهش، لما يشمئز يستطيع الطفل تمثيل الموقف وإعادة سرد القصص، والأنشطة أثناء اللعب وتشمل لعبة فتحي يا وردة، لعبة الكوب المتحرك حركة دائرية، كرة السرعة، من يصيب الهدف، الزجاجات الفارغة، الفقاعات الهوائية، البالونة، وكذلك في نشاط الفقاعات الهوائية للتحكم في انفعالاتهم عند التفاعل مع الآخرين أدى إلى تحسين مهارات استخدام اللغة في التواصل أثناء اللعب مع زملائه، والاندماج في النشاط الاجتماعي.

كما أن تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التعرف على أسباب الانفعالات المختلفة وتشتمل هذه الأنشطة على مجموعة من الصور تعبر كل منها على موقف به شخصين أو أكثر يظهر أحد الانفعالات (سعيد، حزين، خائف، غضبان، مندهش، مشمئز) تعرض على الأطفال ويُطلب من الطفل ذكر اسم الانفعال وسببه، كما يُطلب من كل طفلين تمثيل الموقف الذي في الصورة مع تقديم التدعيم المناسب كل ذلك ساعد على تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل والذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية، بما يتضمنه من أنشطة مختلفة وإجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب أدت إلى تحسين مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومن ثم تحسن مستوى التوصل والتفاعل مع الآخرين، والأنشطة كانت من الحاجات الهامة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ويرجع الاختلاف بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج إلى أن للنشاط إضافة جو من المتعة مع الأطفال، وكان وسيلة مهمة للتعبير لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية عن أنفسهم، واستخدام الطفل لأكثر من أسلوب في طلب الأشياء التي يرغبها، ورغبة الطفل في التعبير عن احتياجاته وانفعالاته، وملاحظة الطفل بين زملائه قبل بدء الجلسة كان أكثر انخراطاً في الحوارات الطبيعية دون التقيد بشيء معين، واتباع الدور أثناء الحديث، وإظهار القدرة على استمرار موضوع الحديث، المبادرة بالحوار والمحافظة على الموضوع واستخدام لغة بسيطة تتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم في الحوار، ويستطيع الطفل أن يعبر عن مشاعره ويعرف الآخرين باحتياجاته من خلال طلب المساعدة من الآخرين، وتقديم الشكر للآخرين، والاعتذار عند الخطأ، وبالتالي ساعد في تحسين مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

ومن خلال جلسات البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل وتأثيره على مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة فقد أصبح الطفل يعبر عن مشاعره بصورة مقبولة اجتماعياً، يستطيع

فهم انفعالات الآخرين، القدرة على تسمية الانفعال وتقليده والتعبير عنه من خلال تعبيرات الوجه الانفعالية، ويقدم الشكر عند حصوله على شيء يحبه مثلاً يشكر زميله عندما يقدم له المساعدة، ينادي على زملائه عند رؤيتهم ويسلم عليهم، يستجيب للانفعالات الآخرين، يفهم الإيماءات سواء بالقبول أو الرفض، يمثل التعبير الانفعالي المطلوب منه، يربط بين التعبير الانفعالي والموقف عند عرضه عليه، يبرر سبب انفعال الشخص عندما يفسر له المحتوى الاجتماعي للصورة، يشرح سبب شعور الشخص في الموقف المعروض أمامه، يستخدم تعبيرات الوجه بشكل مناسب في أثناء المحادثة، يستأذن الآخرين قبل أخذ ممتلكاتهم، يرجع الطفل أشياء الآخرين عندما يطلبونها منه، يتعرف على الانفعالات الخاصة بالصورة، يستطيع وصف موقف يعرض أمامه، يستخدم كلمات تدل على فهم سبب الانفعال، يستخدم الكلمات المناسبة للتعبير عن المواقف الاجتماعية، يبتسم بشكل مناسب عندما يتحدث مع الآخرين وعندما يحصل على ما يريد، يراعى مشاعر الآخرين أثناء اللعب، لديه قدرة على التعبير بالإشارات والإيماءات في المواقف الاجتماعية، يقوم بإلقاء التحية في بداية المحادثة، أخذ دور أثناء المحادثة، يحافظ على أشياء الآخرين، يشارك الطفل محادثة الأقران، ويتعرف على آداب الحديث، يتعرف على المهارات غير اللفظية في أثناء في المحادثة، القدرة على تنفيذ الأوامر والتعليمات الصادرة من الآخرين، يرغب في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

أما المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لم يحدث لأعضائها أي تغيير لهم في تحسين مهارات الاستخدام للغة فلم يدربوا على مهام نظرية العقل ولم ينالوا قسطاً من التدريب على تلك المهام ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية التي من خلالها تتحسن مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لديهم، ويستطيعوا التفاعل الطبيعي مع أقرانهم، وأفراد أسرتهم مما فرض عليهم قيود في مجال تواصلهم معهم لأنهم قد لا يفهمون ما يقوله الآخرين بصورة سليمة، كما لا يستطيعون إيصال ما يريدون إيصاله من معنى للآخرين، ومن ثم فهم في حاجة ماسة إلى التدريب على هذه المهارات من خلال برامج مخططة ومنظمة التي تمكنهم من التواصل مع الآخرين.

أما نتائج الفرض السادس حيث يتضح من جدول (٣٥) والشكل (١٣، ١٤)"عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل وبعد مرور شهر من القياس على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة" وهذا يدل علي استمرار أثر البرنامج المستخدم لفترة بعد الانتهاء من تطبيقه، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض السادس.

ويمكن تفسير ذلك بأن أطفال المجموعة التجريبية حافظوا على مستوى الاستخدام الاجتماعي للغة الذي تحسن لديهم نتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث ساعدت التدريبات المستخدمة لمستويات نظرية العقل أدى ذلك إلى تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة في مهارات (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل).

كما ترجع الباحثة استمرار تأثير البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء الجلسات إلى التعاون الإيجابي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومساعدة أبنائهم في أداء الواجبات المنزلية المكلف بها الأطفال ومتابعة دائمة والسؤال عن مدى تقدم الطفل واستجابته خلال الجلسات، وتكرار التدريب، وإعطاء الباحثة تغذية راجعة بالتطور الحادث للطفل بعد تطبيق الجلسات ليتسنى للباحثة معرفة التقدم الذي يحدث للطفل خارج حدود الجلسة، كما ترجع إلى التزام الأمهات بكافة التوجيهات الموجهة إليهم من قبل الباحثة لينفذوها مع أولادهم في المنزل.

وترى الباحثة أن استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل ترجع إلى تعرض الأطفال للبرنامج وقد استفادوا من فعاليته وأنشطته واستطاعوا توظيف وتعميم التدريبات التي تم اكتسابها من البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لذلك فإن استمرار تأثير البرنامج بعد توقفه دليل على تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وتعميم التدريبات التي قد اكتسبت في المواقف الحياتية اليومية. ويتضح مما سبق فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ملخص النتائج:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي(بعد انتهاء البرنامج التدريبي بشهر).

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج التدريبي بشهر).

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما سبق من نتائج وفي ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، أمكن التوصيل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التالية:

١- إدخال التدريب على إدارة الانفعالات والوعي بها في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كأسلوب أساسي في تعليمهم لما له من أثر إيجابي على الاستخدام الاجتماعي للغة وهو الذي يعد مشكلة أساسية عندهم.

٢- اعتبار تدريبات التنظيم الانفعالي محوراً أساسياً في بناء برامج علاج الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة والأطفال العاديين بصفة عامة.

٣- عقد ورش تدريبية للأسر والمعلمين يتم فيها تدريبهم على كيفية التدريب على التنظيم الانفعالي واستثمار قدرات أطفالهم.

٤- يجب أن يقدم الآباء والأمهات والمعلمين القدوة العملية لأطفالهم في التعبير عن انفعالاتهم بشكل صحيح وفي الوقت المناسب والوعي بها وإدارتها والتحكم في الانفعالات السلبية.

٥- ضرورة تنظيم دورات تدريبية داخل المدارس ليتعلم المعلمون والأخصائيون كيفية الاستفادة من برامج نظرية العقل في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى ضرورة إرشاد وتدريب الوالدين على مثل هذه البرامج لاستخدامها مع أبنائهم في المنزل.

٦- ضرورة تقديم تدريبات فردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين يظهرون – من خلال أدوات القياس قصور في مهام نظرية العقل لما لذلك من دور في المساعدة على التدخل المبكر.

٧- ضرورة تصميم سجل للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يوضح الصورة النمائية لمهام نظرية العقل خلال فترة وجوده فى مدارس التربية الفكرية.

٨- ضرورة وعي الوالدين بالبرامج القائمة على تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة وأهمية تعليم الأبناء تلك المهارات.
٩- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتدريبهم على كيفية إعداد برامج لتنمية مهام نظرية العقل باستخدام الكمبيوتر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
١٠-ضرورة أخذ التدخلات الخاصة – مثل البرامج القائمة على مهام نظرية العقل باستخدام الكمبيوتر في الاعتبار، والتي يمكن أن تثري الجانب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثاً: بحوث مقترحة

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٣- فعالية برنامج قائم على بعض أنواع الذكاءات المتعددة في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٤- فعالية استخدام القصة الاجتماعية في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٥- فعالية استخدام استراتيجية التعلم بالأقران في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
٦- فعالية برنامج تدريبي لتنمية الادراك الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأثر ذلك على التكيف الاجتماعي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أسامة عادل النبراوي (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين قراءة العقل وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة بنى سويف.

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٥). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان: دار المسيرة.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٩). **سيكولوجية غير العاديين "ذوي الاحتياجات الخاصة"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبد الهادي الشرقاوي، ورشاد على عبد العزيز (٢٠١٩). تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنياً. **مجلة البحث العلمي في التربية عين شمس**، ٢٠ (٦)، ٣١٩- ٣٦٢.

آمال محمود عبد المنعم (٢٠٠٨). **استراتيجيات التدخل المبكر ورعاية الأطفال المعاقين عقليا**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

أمل معوض الهجرس (٢٠١٦). **تربية الأطفال المعاقين فكريا (ط٢)**. الرياض: دار الزهراء للنشر.

إيمان صديق فراج (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٩). **مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة**، تحت الطبع.

إيهاب عبد العزيز الببلاوي (٢٠١٧). **اضطرابات التواصل (ط٩)**. الرياض: دار الزهراء.

تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز (٢٠١٠) **مقدمة في التربية الخاصة (ط٤)**، عمان: دار المسيرة.

حسام عطية حسين، وسميرة أبو الحسن عبد السلام، وفيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين اللغة البرجماتية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ١٦، ١٠٢- ١٣٧.

حسن الباتع عبد العاطي، وإسراء رأفت شهاب (٢٠١٤). **تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقليا (النظرية والتطبيق)** . القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

حيدر مزهر يعقوب (٢٠١١). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين بمحافظة ديالي. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان " **الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب**. العراق: كلية التربية الأصمعي جامعة ديالي، ١٥ – ١٦/١٠.

خولة أحمد يحيى، وماجدة السيد عبيد (٢٠٠٥). **الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

رأفت عوض السعيد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لإدارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، ٢٢(٨٥)، ١٤٨– ٢١٩.

ريم عبد الله الكناني (٢٠١٣). برنامج إرشادي قائم على نظرية العقل في تنمية التمييز الانفعالي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة الإرشاد النفسي، ٣٥، ١٨٨– ٢٧٨.**

سايمون كوهين، وباتريك بولتون (٢٠٠٠). **حقائق عن التوحد. (ترجمة: عبد الله إبراهيم الحمدان) سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **سيكولوجية الفئات الخاصة: رؤية في إطار علم النفس الإيجابي**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

سهير محمد سلامة شاش (٢٠٠٢). **التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سيد الجارحي (٢٠٠٧). استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين. **المؤتمر العلمي الأول، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، كلية التربية بجامعة بنها**، ١٣٢٩– ١٣٤٨.

شيماء نصيف عناد (٢٠١٤). تطور الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر(٩ – ١١) سنة. **مجلة كلية التربية جامعة واسط، العراق، ، ١٦، ٣٥٤– ٤٠٨.**

طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٦). **رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة الذهنية)**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

طايل عبد الحافظ الهويدي (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

طلعت أحمد علي (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصرياً في ضوء نظرية العقل. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ٥(٢)**، ٧٣- ١٠٧.

طلعت منصور، وأنور الشرقاوي، وعادل عز الدين، و فاروق أبو عوف (٢٠٠٣). **أسس علم النفس العام**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). **مهارات توكيد الذات**. الإسكندرية: دار الوفاء.

الطيب محمد ذكي (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي الأطفال المعاقين عقليا **(فئة القابلين للتعلم)** لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى هذه الفئة من الأطفال. **مجلة البحث العلمي في التربية، ١١ (٢)**، ٣٢٧- ٣٤٢.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي لألعاب مشتقة من مقياس ستانفورد بينيه في تنمية الحصيلة اللغوية وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال التوحديين. **مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية،٢ (١، ٢)**، ١٧- ٧١.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). **مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٤). **مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤). **معجم مصطلحات التخلف العقلي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم والفئات)**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). **اضطرابات النطق والكلام (ط٢)**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٧). **اضطرابات النطق والكلام ،خلفيتها وتشخيصها وانواعها وعلاجها (ط٣)**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح رجب مطر، ورشا إبراهيم علي (٢٠١٤). فاعلية برنامج حركي لتنمية الانتباه الانتقائي السمعي والبصري لدى الطفل التوحدي. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(١)، ٢٢٩ ،٢٩٣.**

عبد الفتاح رجب مطر، وعلي عبد الله مسافر (٢٠١٠). **نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال**. الرياض: دار النشر الدولي.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط٥)**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبدالفتاح رجب مطر، وحسنين علي عطا (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. **مجلة التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة الزقازيق، ١٤(٤)، ٣ – ٤٩.**

عصام نور سرية (٢٠٠٤). **سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

عماد عبد الرحيم الزغلول، وعلي فاتح الهنداوي (٢٠١٠). **مدخل إلى علم النفس**. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع عبده (٢٠٠٢). **القياس والاختبارات النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

فكري لطيف متولي (٢٠١٥). **الإعاقة العقلية (المدخل- النظريات المفسرة – طرق الرعاية)**. الرياض: مكتبة الرشد.

فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٦). فعالية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. **دراسات العلوم التربوية** ، ٤٣ (٣)، ١٤٦- ١٧٤.

محمد أحمد عبد الخالق (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتدريب على مهام نظرية العقل في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة سوهاج.

محمد صالح الإمام، وفؤاد عيد الجوادة (٢٠١٠). **الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد صالح الإمام، وفؤاد عيد الجوالده (٢٠٠٨). دراسة مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٢ (٤)، ٤٩٥- ٥٢١.

محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مستوى تفاعلهم الاجتماعي. **المجلة التربوية للبحوث التربوية، جامعة الامارات**، ٤١(٤)، ٣١٥- ٣٥٦.

محمد ناصر سليمان، ومنال على محمد (٢٠١٦). أثر استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. **مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٢٨)، ٢٥٢- ٢٨٠.**

محمود عبد الرحمن الشرقاوي (٢٠١٦). **الإعاقة العقلية والتوحد** . دسوق: دار العلم والإيمان للنشر.

معاوية محمود أبو غزال (٢٠١٥). **علم النفس العام (ط٢):** عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

مها عبد الفتاح رجب (٢٠١٦) .فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة. **مجلة التربية الخاصة بمركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ٤، ١- ٤٩.**

ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٥). **المعاقون فكرياً القابلون للتعلم (ط٢)**. الرياض: دار الزهراء للنشر.

وليد السيد خليفة (٢٠٠٦). **المهارات اللغوية والتخلف العقلي: في ضوء علم النفس المعرفي.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

Abbeduto, L.,Short,M. ,Benson,G.,&Dolish, J.(2004). Relationship Between Theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability.*Journal intellecualt Disabilities, 48 (2), 5-150.*

Adibsereshki, N.,Rafi,M.,Karmilo,M.,&Aval,M.(2014). The effectiveness of theory of mind training on the adaptive behavior of students with intellectual disability. *Journal of special education and rehabilitiation, 15(1), 91- 107.*

Akmajian,A., Demers,R., Farmer, A., & Harnish,R. (2001). *Linguistics: An introduction to language and communication*. Cambridge Massachusetts: The Mit Press.

American Psychiatric Association .(APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.(5 ed revised).DSM_ IV-TR.* Washington, DC: Author.

Bar- On, R.,& Parker,J. (2000). *Baron Emotional Quotient Inventory*: Youth Version (Baron EQ- IY V).Technical Manual. Newyork: MHS.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning Autism.*Journal of Autism and Developmental Disorders, 29* (5), 407-418.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger or high-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42 (2), 241-251.*

Bassett,H., Denham,S., Mincic,M.,& graling,K. (2012). The Structure of Preschoolers Emotion Knowledge : Model Equivalence and Validity using astructural equation modeling approach. *Early Education Development,* 23, 259- 279.

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N.(2013). Theory of Mind, Socio-Emotional Problem-Solving, Socio-Emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43* (5), 1080-1097.

Baurain, C., Nader-Grosbois, N, & Dionne, C. (2013).Socio-emotional regulation in children with intellectual disabilities and typically developing children and teachers perceptions of their social adjustment. *Research in developmental disabilities, 34, 9, 27- 47.*

Beck,L., kumschick,I., Eid,M., & Klann- Delius, G. (2012). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *American Psychological Association, 12 (3), 503- 514.*

Begeer,S., Koot, H., Rieffe,C., Terwogt,M., & Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review, 28* (3), 342 – 369.

Beggy,D. (2007). Pragmatic Language Skills of Adolescents With ADHD. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Marquette University.

Bermejo, B., Mateos,P.,& Sanchez- Mateos, J.(2014). The emotional experience of people with intellectual disability: An analysis using the international affective pictures system. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119, 4, 84- 371.*

Berstein,D.,& farber,E. (2009**).** *Language and Communication disorderin children (6 Th ed).* New York: Person education, inc.

Bertin, E.,& Striano,T.(2006). The Still-Face Response In Newborn, 1.5-, and 3- month- old Infants. *Infant Behavior and Development, 29(2), 294-297.*

Besharat, M. (2014). Mediating Role Of cognitive emotion regulation Strategies in The Relationship Between Attachment Styles And Alexithymia.*Journal Of Iranian Psychologists, 10 (37), 5 -17.*

Blair,R., (2005). Responding to the Emotions of Others: Dissociating Forms Of Empathy Through The Study of Typical and Psychiatric Populations. *Consciousness and Cognition, 14(4), 698- 718.*

Blinkoff,A. (2010). Theory of Mind Social Communication and Executive Functioning in children with Autism Spectrum Disorder.*Unpublished doctoral dissertation*, University of Pace.

Blum- Kulka,S. (2004). *The role of peer interaction in later pragmatic development: The case of speech representation*. In R. Berman (Ed).Language Development across childhood and adolescents. Philadelphia; John Benjamins.

Bons,D.,Broek, E., Scheepers,F., Herpers,P., Rommelse,N.,& Buitelaaar,K. (2013). Motor, Emotional, And Cognitive Empathy In Children And Adolescents With Autism Spectrum Disorder And Conduct Disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 41(3), 425- 443.

Bourain,C.,&Grosbois,N.(2012). Socio-Emotional Regulation in children with intellectual disability and typically developing children in interactive contexts.*Alter European Journal of disability research, 6, 75- 93.*

Brackett, M., & Geher, G. (2006).*Measuring emotional intelligence: Paradigmatic shifts and common ground*. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), Emotional intelligence and everyday life (2nd ed., pp. 27-50). New York, NY: Psychology Press.

Caceres, A., Keren, N., Booth, R., &Happe F. (2014). Assessing Theory of Mind Nonverbally in Those With Intellectual Disability and ASD: The Penny Hiding Game. *International Society for Autism Research, 7 (5), 608-616.*

Carvajal,f., Fernandez- Alcaraz,C.,Rueda,M.,& Sarrion,L. (2012). Processing of facial expressions of emotions by adults with Down syndrome and moderate intellectual disability.*Research in developmental disabilities, 33(3) 783-90 · DOI: 10.1016/j.ridd.2011.12.004*

Cebula,K.,Wishart,T.,Willis,D.,&Pitcairn,T.(2017). Emotion Recognition in children with down Syndreom:Influence of emotion label and expression intensity. *American Journal on intellectual and Developmental Disabilities, 1222(2), 138- 155.*

Charman, T., & Campbell, A. (2002).Theory of Mind and Social Competence in Individuals with a Mental Handicap.*Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14(3), 263- 276.*

Cho,M. (2008). Emotional Understanding and Social Interactions of Caregivers and Their Children With Autism, Down Syndrome, and Children Without Disabilities. *Unpublished doctoral dissertation*,in special education CSULA- UCLA University Of California, Los Angeles.

Conte,E., Ornaghi,V., Grazzani,I., Pepe,A.,& Cavioni,V. (2019). Emotion Knowledge, Theory of mind, and Language in Young Children: Testing AComprehensive Conceptual Model. *Frontiers in Psychology,*10,814-830.doi: 10.3389/fpsyg.2019.02144

Courtenag,N.(2010). The Relationship BetweenTheory of Mind and Meataphor, Evidence from Children with Language Impairment and Autistic Spectrum Disorder.*journal of developmental psychology, 23(3), 383- 399.*

Cutting,A.,&Dunn,J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development,70(4), 835- 865.*

David, L. (2004). *Theory of mind "vitral" lecture developmental psychology*. California state university: Los Angelegym Hanly and Belfast.

Defaw,L. (2012). Pragmatic intervention for individual with intellectual Disability Transitioning to employment.*Unpublished Master dissertation ,* Southern Illinois University Carbondale.

Diasa,P., & Cadimeb,I.(2017). Protective factors resilience in adolescents: the mediating role of self- regulation*. Educational psychology, 23, 37- 43.*

Didden,R., Graaff,S., Nelemans,M., Vooren,N., Martijn,L.,& Lancioni,L. (2006). Teaching Sight Word to Children with Moderate to Mild Mental Retardation Comparison between instructional procedures.*American Journal on Mental Retardation, 111(5), 357- 365*

Diken, O. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 55, 109-122. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7*

Diken,O.(2019). Discribing and Comparing Pragmatic Language Skills of Turkish Students with Typical Development and Inclusive Education Students with Mild Intellectual Disability.*International journal of progressive education, 15(2), 156- 200.*

Dodd, A., Hare, D., &Hendy, S. (2008). The Conceptualisation of Dreams by Adults with Intellectual Disabilities: Relationship with Theory of Mind Abilities and Verbal Ability. *Journal of Intellectual Disability Research, 52 (4), 337–347,*

Doherty, M. (2009).*Theory of mind: how children understand others, thoughts and feelings*. Hove, UK: Psychology press.

Eisenberg, N.,& Spinrad,T. (2004). Emotion- Related Regulation: sharpening the Definition. *Child Development, 75, 2, 334- 339.*

Epstein,S. (1999). *Constructive Thinking: The key to Emotional and Intelligence.* U.S.A: Praegern Publishers.

Fiasse,c.,&Nader-Grosbois, N.(2012). Perceived social acceptance.theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities.

Research in developmental Disabilities: A Multidisciplinary journal, 33 (6), 1871- 1880.

France,A.,&Marissiaux,O.(2008). Theory of Mind Belief Developmental Characteristics and Social Understanding in Children and Adolescents with Intellectual Disabilities.*Research in Developmental Disabilities, 29, 547- 566.*

Francisco,j.,&Amador,C.(2010). Theory of Mind in Young People with Downs Syndrome.*International journal of psychology and psychological thrtapy, 10 (3), 363- 385.*

Gallagher, H.,&Frith,C.(2003). Functional Imaging of Theory of Mind.*Trends in Cognitive Sciences, 7(2), 77- 83.*

Gardner,C.(2012). Contextual Influences on Peer Acceptance and TheSocial Behavior of Individuals with Intellectual Disabilities. *Unpublished doctoral dissertation,* The university of Mississippi.

Garnefski, N., & Kraaij,V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults.*European journal of psychological assessment, 23(3), 141- 149.*

Gerenser,J. (2010). *Language Disorders in children with autism. In R. Schwartz.(Eds.). Handbook of Child Language Disorders(pp74- 89*). New York: Psychology Press.

Giaouri, S., & Alevriadou, A. (2010). Second-order False Belief Attribution in Children with Non-specific Intellectual Disabilities and Down Syndrome: Social-cognitive Profile Research and Educational Planning Challenges. *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sci, 62 (2), 102-108.*

Giaouri, S., Alevriadou, A.,& Lang, L. (2011). Ambiguous figures perception and theory of mind understanding in children with intellectual disabilities: an empirical study with some educational implications. *International Journal of Academic Research, 3 (1), 296- 300.*

Giaouri,S., Alevriadou,A.,&Tsakiridou,T.(2010). Theory of mind Abilities in children with Down Syndrome and non- specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implication. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3883- 3887.*

Goberis, D.,Dalpes, M. ,Abrisch, A, Baca, R., &Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard of hearing children: pragmatic language development. *Seminars in Speech and Language, 33(4), 297-304*

Goldstein ,T. (2010). The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and emotion regulation. *Unpublished doctoral dissertation*,Boston College University Libraries.

Goleman,D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantarn Books.

Gore, N. (2007).Theory of mind and perspective-taking ability amongst people with intellectual disabilities.*Unpublished doctoral dissertation,* University of Lancaster (United Kingdom).

Gratz,K.,& Roemer,L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Rgulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26(1), 41- 54.*

Green, S., &Baker, B. (2011). Parents' Emotion Expression as a Predictor of Child's Social Competence: Children with or without Intellectual Disability. *Journal Intellect Disabilities Research, 55* (3), 324-338.

Gross,J. (2014). *Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations.* In J. Gross, Handbook of emotion regulation (2 ed.,3-22). New York: The Guilford Press.

Gross,J.,&John,O.(2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implication for Affect, Relationships,and Well- Being. *Journal of personality and Social Psychology, 85(2), 348- 362.*

Handali,k.,& Primana,L. (2017). Increasing Emotion Regulation Skills with Dialectical Behavior Therapy Skills Training: Asingle- case study on an elementary school students with borderline intellectual functioning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 135, 200-212.*

Harley,T. (2010). *The Psychology of language: Frome Data to theory* (2th ed.).New York: Psychology press, Taylor &francis Group.

Hebblethwaite, A., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011).Talking About Real-life Events: An Investigation Into the Ability of People with Intellectual

Disabilities to Make Links Between Their Beliefs and Emotions Within Dialogue. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24 (6), 543–553.*

Helland,W., Lundervold,A.,Heimann,M., & Posserud,M. (2014).Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities, 35, 943–951.*

Hetzroni, O., & Oren, B.(2002). Effects of intelligence level and place of residence on the ability of individuals with mental retardation to identify facial expressions.*journal of Developmental Disabilities,. 23 (6), 369-378.*

Hogue, T., Mooney, P., Morrissey, C., Steptoe, L., Johnston, S., Lindsay, W. ,& Taylor, J. (2007). "Emotional and behavioural problems in offenders with intellectual disability: comparative data from three forensic services*". Journal of Intellectual Disability Research,. 51 (10), 778-785.*

Howlin, p. (2008).can children with autism spectrum disorders be helped to acquire "theory of mind"?. *Revista de Logopedia, Foniatriay Audiologia, 6* (4), 191 – 198.

Howlin, P., Baron – cohen, S., & Hadwin, J. (1999).*Teaching children with autism to Mind – read: A practical guide for teachers and parents*. John Wiley & Sons: Ltd.

Hudson,M.,& Browder,D. (2014).Improving Listening Comprehension Responses for Students With Moderate Intellectual Disability During Literacy Class.*Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* , 39(1), 11–29.

Hunt, N., & Marshall, K. (2002). *Exceptional children and youth.an introduction to special education(3ed).* New York: Houghton Mifflin Company.

Hyter,Y., Rogers- Adkinson,D. self,T. Simmons,B.,& Jantz,J. (2001). Pragmatic Language Intervention for Children with Language and Emotional/ behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly, 23(1), 4- 16.*

Im-Bolter, N., & Cohen, N. (2007).Language impairment and psychiatric comorbidities. *Pediatric Clinics of North America, 54(3), 525-542.*

Jacob, U., Olisaemeka, A., & Edozie, I. (2015). Developmental and Communication Disorders in Children with Intellectual Disability: The Place Early Intervention for Effective Inclusion. *Journal of Education and Practice, 6(36), 42-46.*

Jacobs, E., Mazzone, S., Simon, P., & Nader-Grosbois, N.(2019). The Unexpected Impact of Parental Emotional Socialization on Theory of Mind and Emotion Regulation: The Case of Children with Intellectual Disabilities.*Psychology,10,1302-1332.https://doi.org/10.4236/psych.2019.109084*

Jervis, N., & Baker, M. (2004).Clinical and research implications of an investigation of theory of mind task performance in children and adults with non - specific intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17 (1), 49–57.*

Joseph, L., & Ittyerah, M. (2015). Recognition and Understanding of Emotions in Persons with Mild to Moderate Mental Retardation. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health,(1),59–66. DOI 10.1007/s40737-014-0019-9*

Kaisera,A., & Robertsa,M. (2013). Parent- Implemented Enhanced Milieu Teaching With Preschool Children Who Have Intellectual Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research ,56 , 295–309.*

Kashani- Vahid, L., Mohajeri,M. Moradi,H.,& Irani,A. (2018). Effectiveness of Computer Games of Emotion Regulation on Social Skills of Children with Intellectual Disability.*Paper presented at the 2nd Digital Games Research Conference, Trends, Technologies,and Applications*. Tehran:IRIB University (Iran Broadcasting University),29-30/11.

Kasper, G. (2001). *Classroom research on interlanguage pragmatics.In K. Rose& G. Kasper (Eds.).Pragmatics language teaching* (pp.163- 194). Cambridge: Cambridge University Press.

Kim,H., Kim, Y., Kim, J., & Song,S. (2018). Pragmatic Language Characteristics of Children with Mild Intellectual Disabilities Using Audio- Visual Discourse Tasks (KOPLAC).*Communication sciences &Disorders, 23(2), 298- 312. .*

Kravetz, S., Katz, S., Alfa-Roller, I., & Yehoshua, S. (2003). Aspects of a Theory of Mind and Self-Reports of Quality of Life by Persons With

Mental Retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15 (2), 165-183.*

Kuhnert, R. Begeer, S. Fink, E., & De Rosnay, M. (2017). Gender-Differentiated Effects of Theory of Mind, Emotion Understanding, and Social Preference on Prosocial Behavior Development: Alongitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 154, 13- 27.*

Kuo, J., Fitzpatrick, S., Metealfe, K., & Mcmain, S. (2016). Amult-method laboratory investigation of emotional reactivity and emotion regulation abilities in borderline personality disorder . *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry ,50, 52- 60.*

Lacava, P., Golan, O., Baron- Cohen, S., & Smith, B. (2007). Using assistive technology to teach emotion recognition to students with asperger syndrome. *Remedial and Special Education, 28(3), 174- 181.*

Lane,J., Wellman,H., Olson,S., LaBounty,J.,& Kerr,D. (2010). Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development In Early Childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 28 (4), 871-889.*

Levey,S. (2011, b). *Theories and Explinations of Language Development*: In S. Levely, & S. Polirstok (eds.) Language Development Understanding Language Diversity in the classroom. (pp. 17- 37), California SAGE Publications.Inc.

Liddle, B., & Nettle, D. (2006).Higher-order theory of mind and social competence in school-age children.*Journal of Cultural and Evolutionary Psychology, 4 (3), 231-246.*

Lin,G. (2007). Pragmatic competence: asignificant component in communicative competences. *mingdao journal, 3 (2), 91- 102.*

Littlewood, M., Dagnan, M.,& Rodgers, J. (2018). Exploring the emotion regulation strategies used by adults with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 64(3), 204-211, DOI: 10.1080/20473869.2018.1466510.*

Liu,K.,Wong,D.,Chung,A.,Kwok,n.,Lam,m.,Yuen,C.,Arblaster,Y.,& Kwan,A.(2013). Effectivness of Awarkplace in improving social communication and emotional skills for adults with autism and intellectual disability in hong kong- Apilot study. *Occpational therapy international (OCCUP THER INT), 20(4), 198- 204.*

Loukusa,S.,& Moilanen,L. (2009). Pragmatic Inference Abilities In Individuals with Asperger or high- functioning autism.*Areview research in Autism spectrum disorder, 3(4), 890- 380.*

Marasco,K., ORourke,C., Riddle,L., Sepka,L., &Chairperson,V. (2004). Pragmatic language assessment guidelines: ABest Practice Document. *Early childhood intervention council of Monroe country executive committee*.3, 2-8.

Mayer,J. & Salovey,P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433- 442.

Mayer,J.,& Salovey,P. (1997*). What is emotional intelligence in p. salovey & D.J Sluyter,P. eds*): Emotional Development and Emotional intelligence: Implications for educators, New York: Basic Books ,3-31.

Mayer,J.,Perkins,D.,Caruso,D.,& Salovey,P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review, 23(3), 131- 137.*

McClelland, M., Connor, C., Jewkes, A., Cameron, C., Farris, C., & Morrison, F. (2007).Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills.*Developmental Psychology, 43(4), 947-959.*

McClure, K., Halpern, J., Wolper, P., & Donahue, J. (2009).Emotion regulation and intellectual disability.*Journal On Developmental Disabilities, 15(2), 38-44.*

McDonald, S.,& Martin,L. (2003). Weak Coherence ,or Theory of mind,or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders.*Brain and Language, 85, 451- 466.*

Mcglamery, M. (2005).Theory of mind, attention and executive function in kindergarten boy**s.***UnpublishedDoctoral dissertation, texas* A&M University – Commerce, Available on line at:

http://proquest.umi.com/login.

McNamara,P., & Durso,R. (2003). Pragmatic Communication Skills in patients with Parkinsons disease. *Journal of Brain and Language, 84, 414- 423.*

Memisevic ,H.,& Hadzic,S. (2013). Speech and Language Disorder in Childern with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina.

Research in Developmental Disabilities,24(2),92- 99.doi 10.5463/ DCID.v24i2.214.

Memisevic,H., Mujkanovic,E., & Ibralic- Biscevic,I. (2016). Facial Emotion Recognition in adolescents with disabilities: The effects of type of disability and gender. *Perceptual and Motor Skills*, 123(1), 127- 137. DOI: 10.1177/0031512516660781

Meuris,K.,Maes,B.,& Zink,I.(2014). Evaluation of language and communication skills in adults key word signing users with intellectual disability: Advantages of anarrative task. *Research in Developmental Disabilities, 35(3), 31- 38.*

Michel, J.(2013). Enhancing the Ability of Adults with mild mental retardation to Recognize Facial Expression of Emotion.*Unpublished Doctoral Dissertation,*WaldenUniversity.

Miller,A.,Gouley,K.,Seifer,R.,Dickstein,S.,&Shields,A.(2004). Emotion and behaviors in the head start classroom: Associations among observed Disregulation social competence and preschool adjustment .*Early Education &Development ,15 (2), 147- 165.*

Molteno,G.,Molteno,C., Finchilescu, G., & Dawes, A. (2001) Behavioural and emotional problems in children with intellectual disability attending special schools in Cape Town, South Africa. *Journal of Intellectual Disability Research, 45 (6), 515-520.*

Moore, D. (2001). Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. *American Journal on Mental Retardation, 106, 481–502.*

Moors,A., Ellsworth,P., Scherer,K.,& Frijda,N. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review, 5(2), 119- 124.*

Mungkhetklang, C., Crewther,S., Goharpey,N.,& Parson,C. (2016). The Contributions of Memory and Vocabulary to non- verbal ability scores in adolescents with intellectual Disability. *Frontiers in Psychiatry,7.*

Murray,G., Mckenzie,K., Murray, A.,Whelan,K., Cossar,J., Murray,K.,& Scotland,J.(2019). The impact of contextual information on the emotion recognition of children with an intellectual disability.*Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32, 152- 158.*

Musolino, J. (2009). The logical syntax of number words: Theory acquisition and processing. *Cognition,* 111 (1), 24- 45.

Na,S.,&Jeong,E.(2006), Analyzing Pragmatic Characteristics of the Language of Children With Mental Retardation. *The Korean Academy of Speech-Lanuage Pathology and Audiology, 11(1), 64- 80.*

Nader-Grosbois, N., Houssa, M., &Mazzone, S. (2013). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?.*Research in Developmental Disabilities,34*(9), 2642 – 2660.

Newcomer,P.,& Hammill,D. (2009). *Pragmatic Lanuage Observation Scale.* Autism, TX: Hummill Institute

O'Brien,M., Miner,W., Nelson,J., Calkins,S., Leerkes,E.,& Marcovitch,S. (2011). Longitudinal Associations between Children's Understanding of Emotion and Theory of Mind. *Cogntion Emotion*, 25, 1074- 1086.

Patel, N. (2004). The impact of social-cognitive skills on social competence in persons with mental retardation.*Unpublished Doctoral Dissertation*, The University of Long Island.

Pereira, C., & Faria, S. (2013) Emotional Development in Children with Intellectual Disability – A Comparative Approach with "Normal" Children. *Journal of Modern Education Review,USA, 3(2), 120–135.*

Philofsky,A. Fidler,D., & Hepburn,S. (2007). Pragmatic Language profiles of school- age children with autism spectrum disorders and Williams syndrome. *American Journal of speech –Language pathology, 16(4), 368- 380.*

Piscitelli, V.,Rafferty,Y.,&Boettcher,C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers With Disabilities.*ACADEMIC JOURNAL ARTICLE,Exceptional Children, 69 (4),467-479.*

Pochon, R.,& Declercq,C. (2013). Emotion Recognition by Children with Down Syndrome: A longitudinal study. *Journal of intellectual and Developmental Disability,38(4) , 332-343.*

Polisenska,K., Kapalkova,S.,& Novotkova,M.(2018). Receptive Language Skills in slovak- speaking children with intellectual Disabilities:

Understanding, Words,sentences, and stories. *Journal of Speech Language and hearing Research, 61(7), 1731- 1742.*

Pons, F. Harris,P.,& deRosnay, M. (2004). Emotion Comprehension between 3 and 11 years: Developmental Periods and hierarchical organization *.European Journal of Developmental Psychology, 1(2), 127- 152.*

Proctor, T.,&Beail, N. (2007). Empathy and theory of mind in offenders with intellectual disability. *Journal Intellecualt Developmental Disabilties, 32 (2), 82 - 93.*

Putnam,K.,& Silk,K.(2005). Emotion and the development of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology, 17(4), 899- 925.*

Reini,C.,Natali,M.Sarah,W.,Gillan.Renee,.S.&Wendy,M., (2014). Reliability and validity of the pragmatic observational of pragmatic language for children *.Developmental disabilities, 35,1588-1598.*

Rieffe,C.,& Wiefferink,C. (2017). Happy Faces, Sad Faces: Emotion Understanding in Toddlers and Preschoolers with Language Impairment. *Research Development Disabilities*, 62, 40- 49.

Romerobacios,M. (2007). Developmental Language Disorder Design of an InterventionProgram.*JournalResearchScience.8(2),220- 242,WWW.eric.ed.gov.*

Russell, R.,& Grizzle, K. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence- based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review,* 11 (1- 2), 59- 73.

Russell,J., & Fehr, B. (1994). Fuzzy Concepts in Afuzzy Hierarchy: Varieties of Anger. *Journal of Personality and Social Psychology, 67(2), 186- 205.*

Salters- Pedneault,K.,& Roemer,C. (2006). Evidence of broad deficits in emotion regulation assiociated with chronic worry and generalized anxiety disorder.*Cognitive Therapy and Research, 30, 469- 480.*

Santana, C.,Souza,W.,&Feitosa,M.(2014). Recognition of facial Emotional expressions and its correlation with cognitive abilities in children with Down syndrome. *Psychology& Neuroscience, 7(2) ,73- 81.*

Sappok, T., Budczies,J.,Bolte,S.,& Dziobek,I.(2013). Emotional Development in Adults with Autism and Intellectual Disabilities: ARetrospective,

Clinical Analysis. *Plose one. 8(9), 1- 13, e74036.doi:10.1371/ journal. pone.0074036*

Sari,O.(2012). The theory of mind story books test validity and relabilty for Turkish preschool children. *Procedia- social and Behavioral sciences, 46, 3017- 3020.*

Sarmento- Henrique, R., Recio,P., Lucas- Molina,B., Quintanilla,L.,& Gimenez- Dasi,M. (2019). The Role of Language in the Relationship between Emotion Comprehension and Theory of Mind in Preschool Children.*International Journal of Emotional Education ,11 (1), 169- 176.*

Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy,W., Bradley,V., Buntinx, W.,Coulter,D.,& et al. (2010). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability.*American Association onIntellectualand Developmental Disabilities, 45 (2), 116-124.*

Schoenbrodt,L.,Kumin,L.,Dautzenberg,D.,& Lynds,J. (2016). Training Parents to enchance narrative language skills in their children with intellectual disability. *International Medical Review on Down Syndrome, 20 (3), 31- 38.*

Schuit, M., Segers, E., Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities.32(5), 1884- 1894.*

Scotland, J., McKenzie,K., Cossar,J., Murray, A.,& Michie,A. (2016). Recognition of facial expressions of emotion by adults with intellectual disability: Is there evidence for the emotion specificity hypothesis*?.Research in Developmental Disabilities, 48, 69- 78.*

Sheydaei, M., Adibsereshki, N.,& Movallali, G. (2015). The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Communication Skills in Students With Intellectual Disabilities. *Iranian Rehabilitation Journal,13(3), 7- 12.*

Shilc,M., Shmidt, M.,& Koshir,S.(2017). Pragmatic Abilities of Pupils with mild Intellectual Disabilities. *Journal of special education and rehabilition, 18, (1-2), 55- 73.*

Slade,L.,& Ruffman,T. (2005).How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working

memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology , 23, 117–141*

Smith, L.(2009). Parent and teacher influences on preschool childrens emotion regulation, pre- Academic and social skills. *Unpublished masters dissertation* ,The University of Alabama.

Smith,A. (2007). Facial Expression of Emotion Among Children With Aspergers and Other High Functioning Autism Spectrum Disorder and Typically Developing Peers. *Unpublished doctoral dissertation*, University Of New York.

Staikova, E., Gomes,H., Tartter,V., Mccabe, A.,& Halperin,J. (2013). Pragmatic Deficits and Social Impairment in Children with ADHD.*Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(12), 1275-1283.*

Stone, V., Baron- Cohen,D.,& Knight,R. (1998). Frontal lobe contribution to theory of mind.*Journal of Cognitive Neuroscience, 10(5), 640- 656.*

Strand,P., Downs,A.,& Barbosa- Leiker,C. (2016). Does Facial Expression Recognition Provide atoehold for Development of emotion understanding*?.Development Psychology*, 52, 1182- 1191.

Suddendrof,T.,& Auckland,P.(1998). Theory of Mind and Origin of Divergert Thinking.*Journal of Creative Behavoir, 31(3),169- 179.*

Terasaki,D. ,& Phelps- Gunn,T. (2007). *Test of pragmatic Language (TOPL-2nd ed)*. Purchased from PRO- ED inc: Shoal Greek Bivd, Autism.

Terasaki,D.,& Phelps-Gunn,T. (2007). *Test of Pragmatic Language (Topl-2nd ed). Purchased from RRo- Ed inc.,* Shoal Greek Blvd., Austin.

Thagard,E., Hilsmier,A.,&Easterbrooks,S. (2011). Pragmatic Language in Deaf and Hard of Hearing Students: Correlation With Success in general Education . *American Annals of The Deaf, 155(5), 526- 534.*

Thirion-Marissiaux, A., &Nader-Grosbois, N.(2008). Theory of Mind ‘‘emotion’’ developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities.*Research in Developmental Disabilities, 29 (5), 414 – 430.*

Thompson,R. (1994). Emotion Regulation: Atheme in search of Definition. *Monographs of the society for research in child Development, 59 (2-3), 25- 52.*

Tomlin, A.(2003). Early intervention critical roles of early childhood handicapped journal of early intervention *.professional psychology: research and practice, 34(6) , 617- 625.*

Treillet, V., Jourdan- Ionescu,C.,& Blanchette,I. (2014). Emotion Understanding and Inhibition of children with and without Intellectual Disability.*Revue Francophone de la Deficience Intellectuelle*, 25, 97–115.https://doi.org/10.7202/1028216ar

Uijarevic, M.,& Hamilton,A. (2013). Recognition of Emotions in Autism: Aformal Meta- Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(7), 1517- 1526.*

Valiente,C., Eisenberg,N. Spinrad,T., Reiser,M., Cumberland,A., losoya,S.,& Liew,J. (2006). Relations among mothers expressivity chldrens effortful control and their problem behaviors: afour- your longitudinal study.*Emotional, 6(3), 459- 472.*

Vandereet,J.,Maes,B.,Lembrechts,D.,& Zink,I.(2011). Expressive Vocabulary acquisition in children with intellectual disability: speech or manual signs?*.Journal of intellectual and developmental disability, 36(2), 91- 104.*

Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J.,& Bryson, S. (2009). Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39 (2), 388- 393.*

Weimer,A.,Sallquist,J.,&Bolnick,R.(2012). Young Children's Emotion Comprehension and theory of mind understanding *.Early Education and Development, 23 (3), 280- 301.*

Wellmanm, H., & Liu, D. (2004).Scaling theory of mind tasks*.chid development, 75 (2), 523 – 541.*

White, L. (2008). An Investigation of emotion regulation, social skills and academic readiness in low-income preschool children*.Unpublished doctoral dissertation* , the catholic university of America, 155.

Wilkinson, K. (1998). Profiles of Language and Communication Skills in autism*.Mental Retardation andDevelopmental Disabilities, 4, 73- 79.*

Wishart,g.,Cebula,k.,Wills,d.,&Pitcairn,K.(2007). Understanding of facial Expression of emotion by children with intellectual disabilities of

differing aetiology.*Journal of intellectual disability research, 51(7), 551-563.*

WoodBurn,E. (2008). The social aspects of learning : The role of theory of mind understanding of teaching and social behavioral competence in school readiness. *Unpublished Doctoral Dissertation*,University of Pennsylvania. http//www.progwest.com.

Woodcock, K., & Rose, J. (2007). The Relationship Between the Recognitin of Facial Expressions and Self-Reported Anger in People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities.20 , 279-284.*

Wray,E. (2011). The Relationship Between Pragmatic Language Skills and Depressive Symptoms in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Unpublished doctoral dissertation,* University of florida.

Yamamoto,J.,& Shimizu,H.(2001).Acquisition and Expansion of Kanji Vocabulary Through Computer- Based Teaching In Astudent with Mental Retardation. *Japanese Journal of special education, 38(6), 17-31.*

Zaja, R., & Rojahn J. (2008). Facial Emotion Recognition In Intellectual Disabilities.*CurrOpinPsychiatry,21,441-444.10.1097/YCO.0b 013e328305e5fd*.

الملاحـــق

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين

ملحـــق (٢) اســـتمارة بيانـــات أوليـــة للأطفـــال ذوي الإعاقـــة الفكرية(إعداد الباحثة)

ملحـق (٣) مقيـاس الاسـتخدام الاجتمـاعي للغـة لـدى الأطفـال ذوي الإعاقة الفكرية (صورة المعلمة)(إعداد الباحثة)

ملحـق (٤) مقيـاس الاسـتخدام الاجتمـاعي للغـة لـدى الأطفـال ذوي الإعاقة الفكرية(صورة الأم) (إعداد الباحثة)

ملحق (٥) مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة إعداد/ أ.د إيمـان فؤاد كاشف (٢٠١٩)

ملحق (٦) جلسات البرنامج التدريبي القائم علي نظريـة العقـل لـدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة)

ملحق (٧) عرض الحالات (إعداد الباحثة)

ملحق (١)
قائمة بأسماء السادة المحكمين

ملحق (١) : قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة[1]
(مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة)

م	المحكم	الوظيفة
١	آمال إبراهيم الفقي	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بنها
٢	أ.د أحمد عبد الرحمن	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق
٣	أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوي	أستاذ التربية الخاصة وعمية كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
٤	د. حسن أحمد مسلم	أستاذ مناهج التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
٥	د. رضا الحسيني علي	أستاذ مساعد مناهج التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
٦	د. سعيد عبد الرحمن محمد	أستاذ التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
٧	أ.د. عادل عبد الله محمد	أستاذ التربية الخاصة وعميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق الأسبق
٨	أ.د. عطية عطية محمد	أستاذ التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق
٩	أ.د. فوقية حسن رضوان	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق
١٠	أ.د محمد إبراهيم سعفان	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق
١١	أ.د محمد السيد عبد الرحمن	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق
١٢	د. محمد محمود محمد مراد	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق
١٣	د. نجوى شعبان محمد خليل	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق
١٤	أ.د هشام إبراهيم عبد الله	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق

(١) الأسماء مرتبة أبجدياً.

ملحق (٢)

استمارة بيانات أولية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

(إعداد الباحثة)

استمارة بيانات أولية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

(١) اسم الطفل:..

(٢) تاريخ الميلاد: يوم ☐ شهر ☐ سنة ☐

(٣) العمر الزمني (السن)...

(٤) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

(٥) الترتيب الميلادي:..

(٦) عدد أفراد الأسرة:...

(٧) عمر الطفل عند الإصابة بالإعاقة الفكرية:.....................................

(٨) أسباب الإصابة بالإعاقة الفكرية:...

(٩) الصف الدراسي:...

(١٠) اسم معلم الفصل:..

(١١) مؤهل الأب:...

(١٢) مؤهل الأم:..

(١٣) محل الإقامة:..

(١٤) رقم التليفون:...

(١٥) المعززات المحببة لدى طفلك:...

(١٦) ما مدى قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين خارج نطاق الأسرة:..........

(١٧) ما مدى قدرة الطفل في الاعتماد على نفسه...

(١٨) ما الأنشطة والألعاب التي يفضلها الطفل..

(١٩) هل يفضل الطفل الألعاب الفردية ام الجماعية والتعاونية..............................

(هذه البيانات سرية للغاية من اجل البحث العلمي)

مع خالص الشكر لحسن تعاونكم

الباحثة

ملحق (٣)

مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (صورة المعلمة)

(إعداد الباحثة)

ملحق (٤)

مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (صورة الأم)

(إعداد الباحثة)

ملحق (٥)

مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة

إعداد/ أ.د إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٩)

ملحق (٦)

جلسات البرنامج التدريبي القائم علي نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

(إعداد الباحثة)

ملحق (٧) عرض الحالات
(إعداد الباحثة)

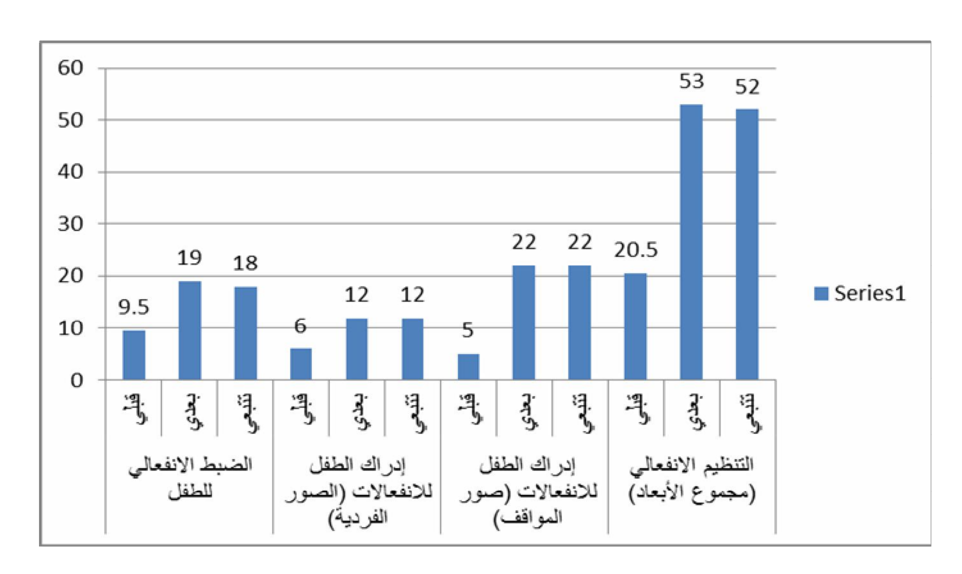
عرض الحالات:

قامت الباحثة بتمثيل درجات المجموعة التجريبية لكل حالة في كل من أبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، فيما يلي عرض مختصر لأداء كل طفل من أفراد العينة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الاستخدام الاجتماعي للغة وجلسات البرنامج.

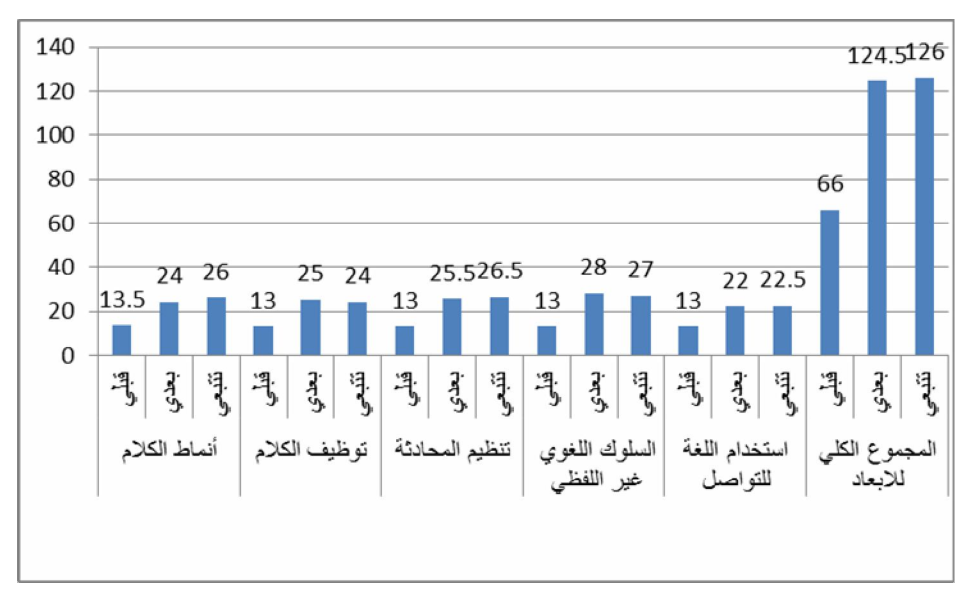
الحالة الأولى:

النوع: ذكر، نسبة الذكاء:٦٢، العمر ١٠,٣

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم(المقياس القبلي: ٢٠,٥ ، المقياس البعدي: ٥٣، المقياس التتبعي:٥٢)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم: (المقياس القبلي: ٦٦ ، المقياس البعدي: ١٢٤,٥، المقياس التتبعي: ١٢٦)



شكل (١٥) متوسطات درجات الحالة الأولى في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



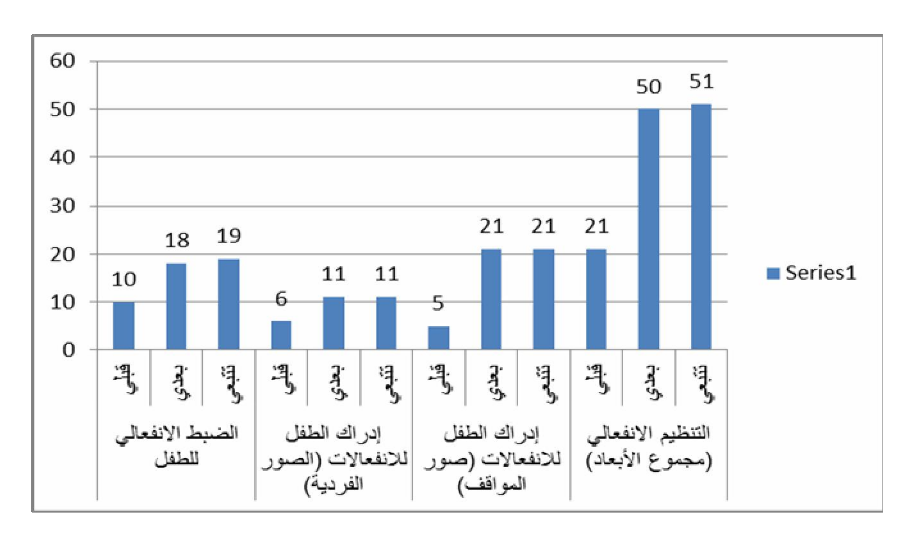
شكل (١٦) متوسطات درجات الحالة الأولى في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

أحرزت الحالة الأولى تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي(إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وحدث انخفاض طفيف في الضبط الانفعالي، وأحرزت تقدم ملموس في الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، تنظيم المحادثة، استخدام اللغة للتواصل)، وحدث انخفاض طفيف في توظيف الكلام، السوك اللغوي غير اللفظي.

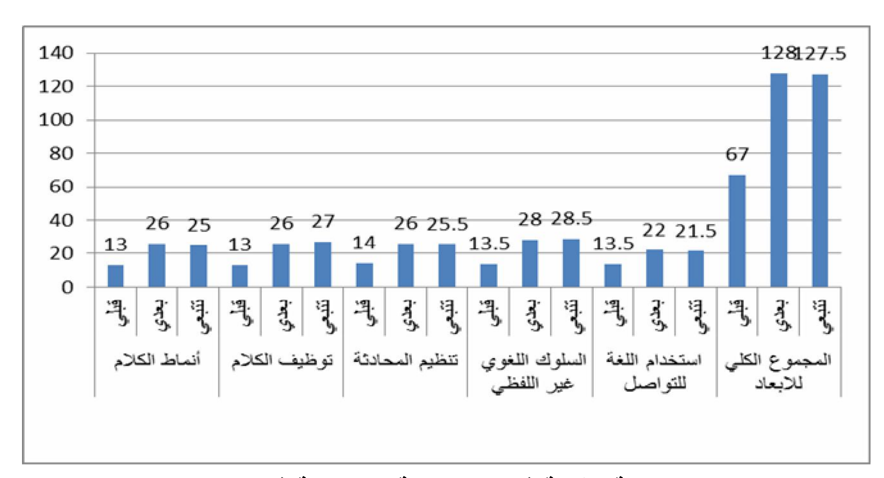
الحالة الثانية:

النوع: بنت، نسبة الذكاء:٥٨ ، العمر: ١٠,٨

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم(المقياس القبلي: ٢١ ، المقياس البعدي: ٥٠ ، المقياس التتبعي: ٥١)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٧ ، المقياس البعدي: ١٢٨ ، المقياس التتبعي: ١٢٧,٥)



شكل (١٧) متوسطات درجات الحالة الثانية في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



شكل (١٨) متوسطات درجات الحالة الثانية في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة

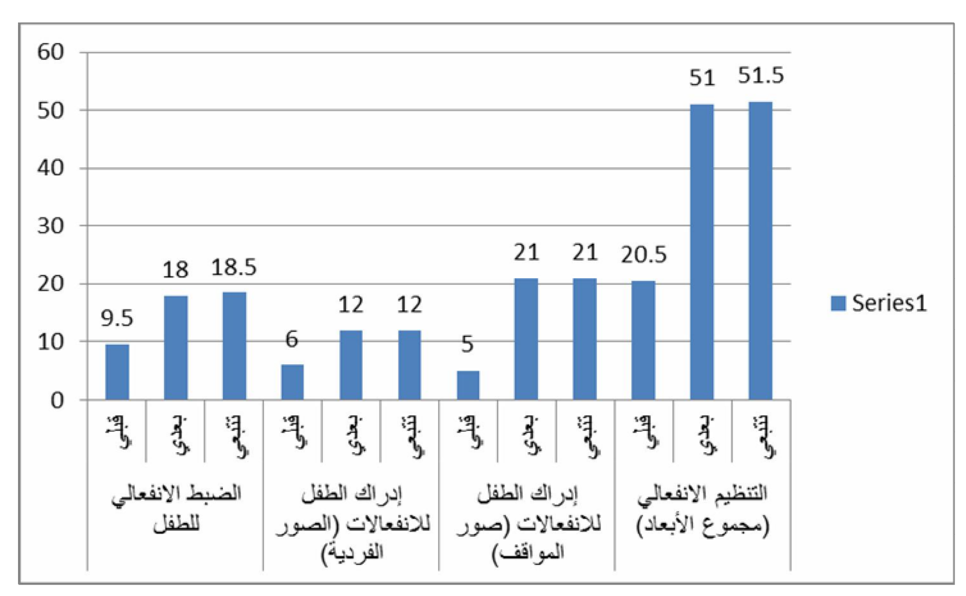
أحرزت الحالة الثانية تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، كما أحرز تقدم ملموس في أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط

الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، اســتخدام اللغــة للتواصــل)، وحدث انخفاض طفيف في تنظيم المحادثة، وترجع الباحثة الانخفاض الطفيف إلى تنظــيم المحادثــة إلى أن هذه الجلسات تحتاج تكرار تطبيق الجلسات في مواقف الحياة العمليــة وللأمهــات دور فــي ذلك.

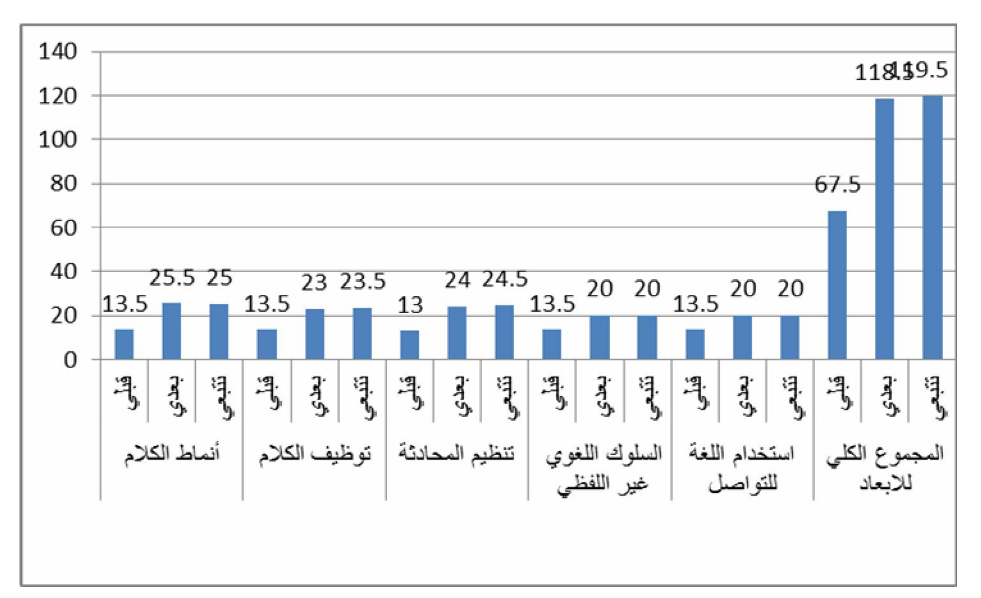
الحالة الثالثة

النوع: ذكر، نسبة الذكاء:٥٨، العمر: ١١,٢

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم(المقياس القبلي: ٢٠,٥ ، المقياس البعدي: ٥١، المقياس التتبعي: ٥١,٥)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي:٦٧,٥، المقياس البعدي:١١٨,٥، المقياس التتبعي:١١٩,٥)



شكل (١٩) متوسطات درجات الحالة الثالثة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



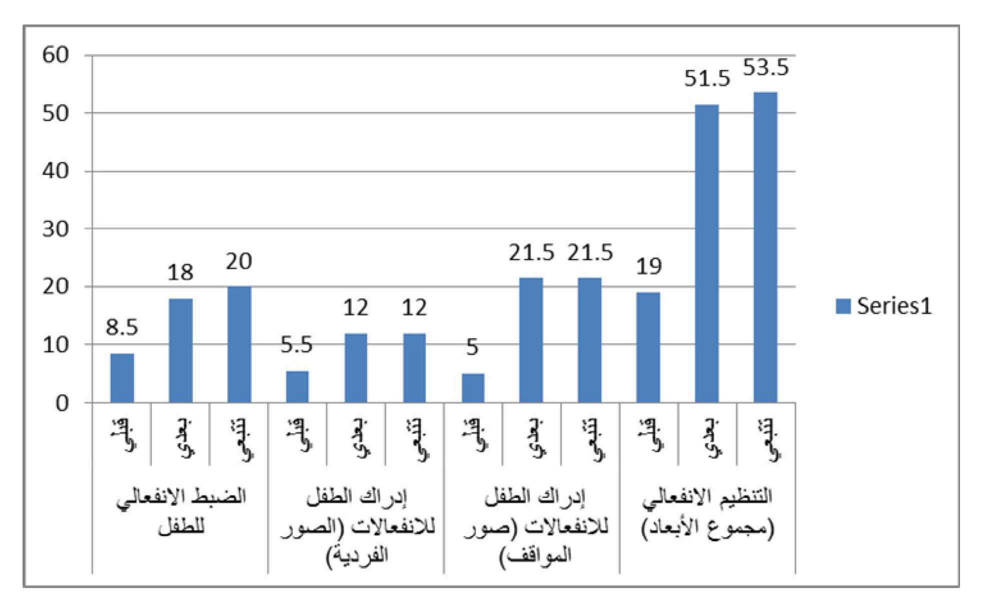
شكل (٢٠) متوسطات درجات الحالة الثالثة في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

أحرزت الحالة الثالثة تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، كما استمر التقدم في أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل).

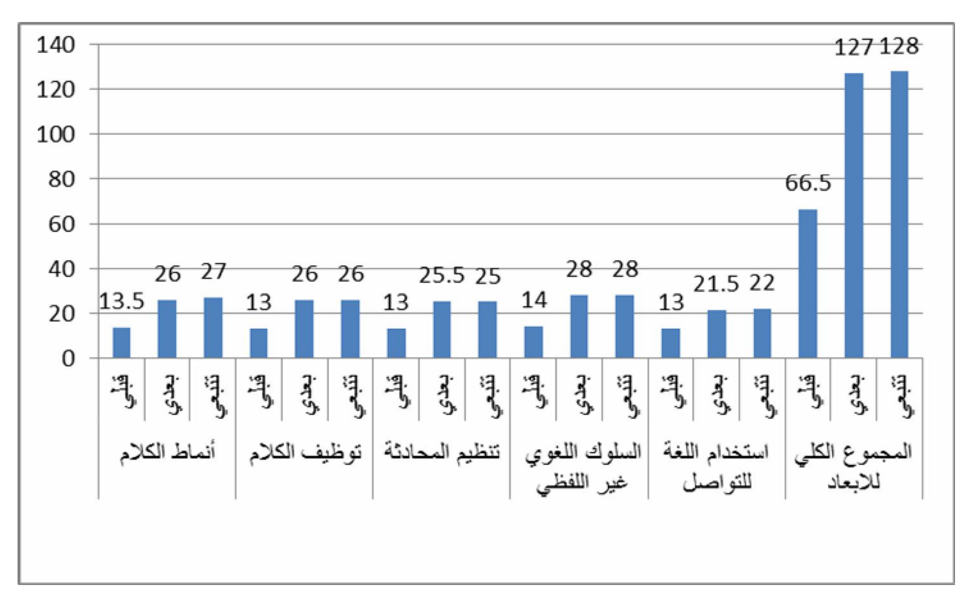
الحالة الرابعة:

النوع: ذكر، نسبة الذكاء:٥٨، العمر: ٩,٨

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم(المقياس القبلي: ١٩ ، المقياس البعدي: ٥١,٥ ، المقياس التتبعي: ٥٣,٥)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٦,٥ ، المقياس البعدي: ١٢٧، المقياس التتبعي:١٢٨)



شكل (٢١) متوسطات درجات الحالة الرابعة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



شكل (٢٢) متوسطات درجات الحالة الرابعة في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

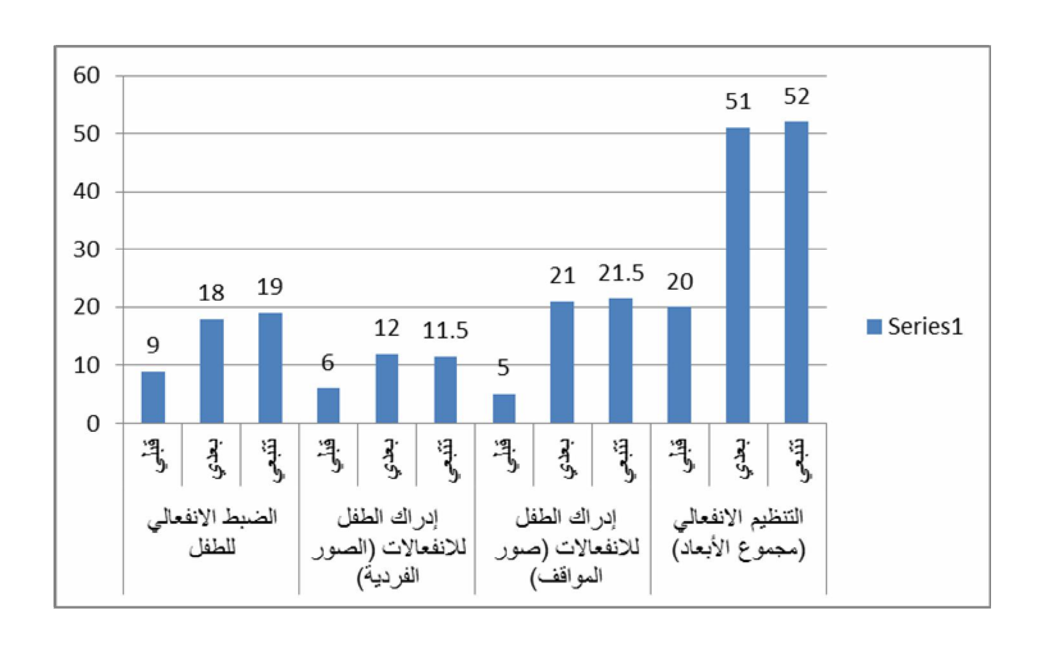
أحرزت الحالة الرابعة تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير

اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، كما استمر الحفاظ على هذا التقدم في أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، حدث انخفاض طفيف (تنظيم المحادثة).

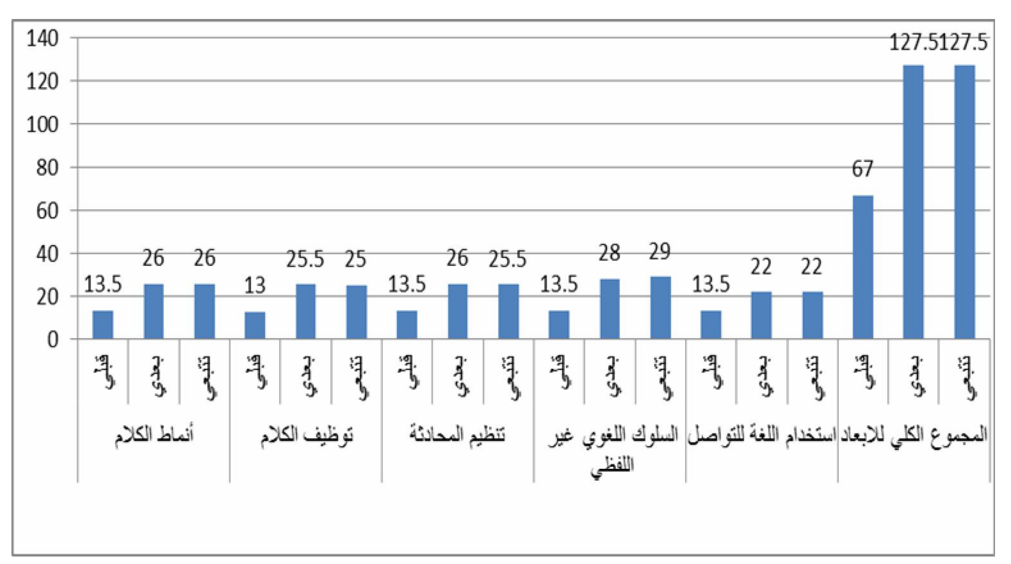
الحالة الخامسة

النوع: ذكر، نسبة الذكاء: ٥٨، العمر: ١١,٣

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم(المقياس القبلي:٢٠، المقياس البعدي:٥١ ، المقياس التتبعي:٥٢)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي:٦٧، المقياس البعدي: ١٢٧,٥، المقياس التتبعي:١٢٧,٥)



شكل (٢٣) متوسطات درجات الحالة الخامسة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



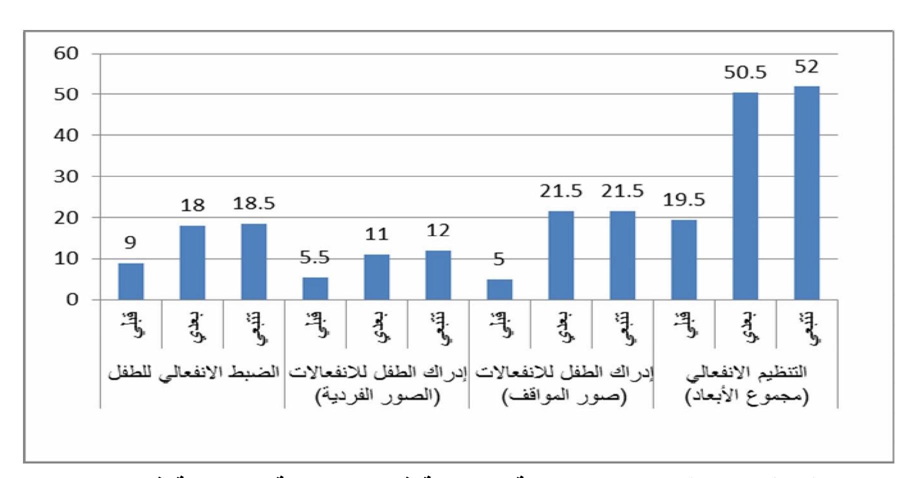
شكل (٢٤) متوسطات درجات الحالة الخامسة في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

أحرزت الحالة الخامسة تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك غير اللغوي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وحدث انخفاض طفيف في إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، وأحرز تقدم ملموس في أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام ،السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، وحدث انخفاض طفيف في توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، وترجع الباحثة الانخفاض الطفيف في تنظيم المحادثة إلى أن هذه الجلسات تحتاج للتكرار، ولتطبيق جلسات البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل في مواقف الحياة العملية وللأمهات دور في ذلك، وترجع الباحثة الانخفاض في عدم متابعة الأسرة للطفل بعد انتهاء البرنامج التدريبي أدي إلي التأثير علي ما تعلمه من مهارات خلال جلسات البرنامج فالطفل يحتاج للمزيد من التدريب، وعرض الأنشطة بشكل متدرج واستخدام فنية التكرار حتي يستطيع الطفل تنفيذ هذه المهارات بشكل جيد.

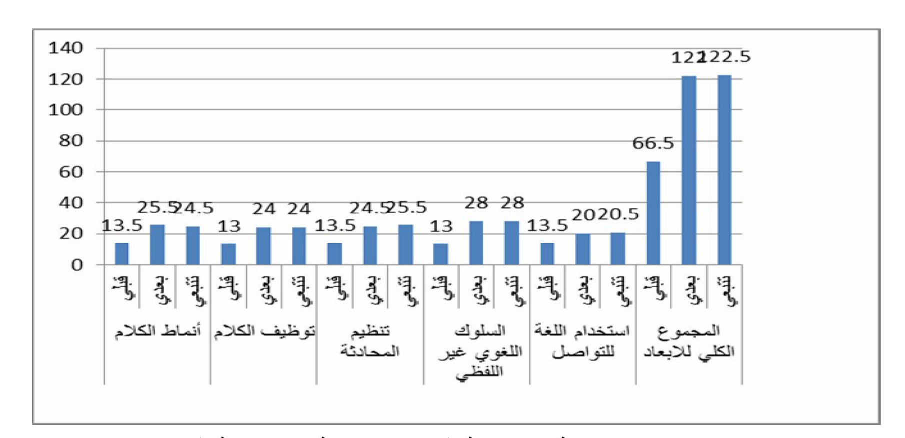
الحالة السادسة

النوع: ذكر، نسبة الذكاء:٥٨، العمر: ١١,٢

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم(المقياس القبلي:١٩,٥ ، المقياس البعدي:٥٠,٥ ، المقياس التتبعي:٥٢)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٦,٥ ، المقياس البعدي: ١٢٢، المقياس التتبعي: ١٢٢,٥)



شكل (٢٥) متوسطات درجات الحالة السادسة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



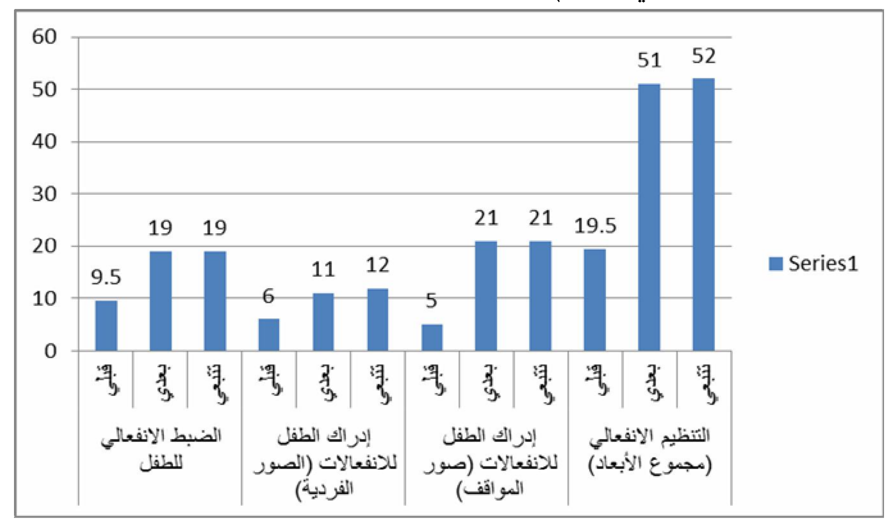
شكل (٢٦) متوسطات درجات الحالة السادسة في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

أحرزت الحالة **السادسة** تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأحرز تقدم ملموس في أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل) وحدث انخفاض طفيف في (أنماط الكلام)،

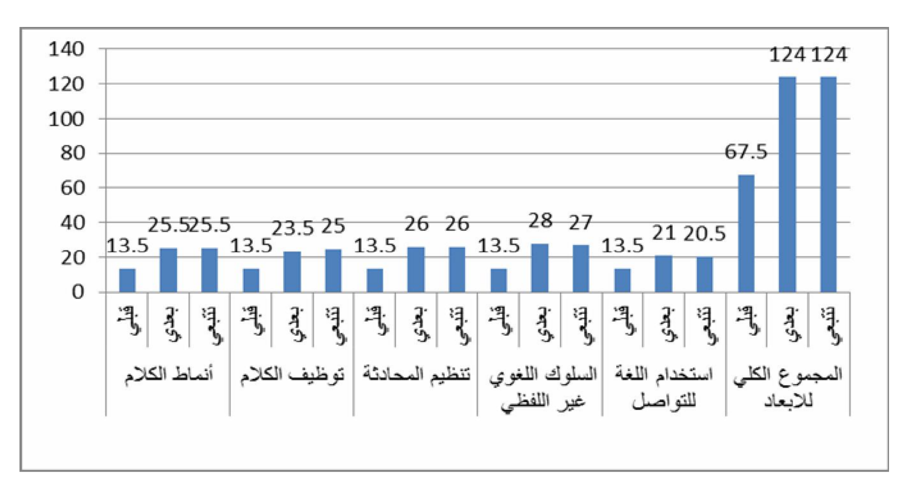
الحالة السابعة

النوع: أنثى، نسبة الذكاء:٦٣، العمر الزمني: ١٠,٦

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي:٢٠,٥ ، المقياس البعدي:٥١ ، المقياس التتبعي: ٥٢)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٧,٥ ، المقياس البعدي: ١٢٤، المقياس التتبعي:١٢٤)



شكل (٢٧) متوسطات درجات الحالة السابعة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



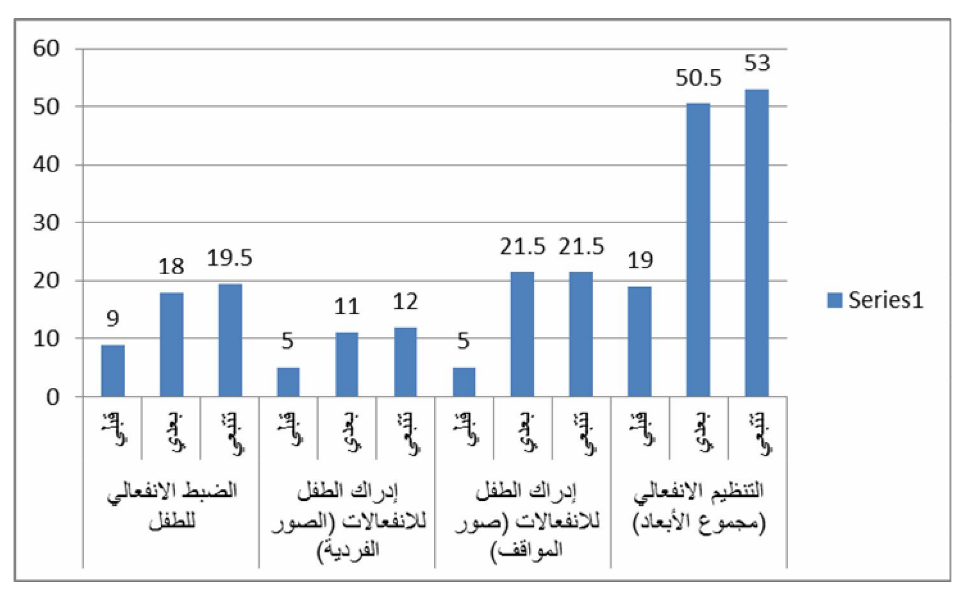
شكل (٢٨) متوسطات درجات الحالة السابعة فى المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

أحرزت الحالة السابعة تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات(الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، كما استمر الحفاظ على هذا التقدم في أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة)، وحدث انخفاض طفيف في(السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل) وصعوبة في تفسير الإشارات والإيماءات التي تصدر من الآخرين وهذه الطفلة تحتاج لمزيد من التدريب على جلسات البرنامج التدريبي القائم نظرية العقل.

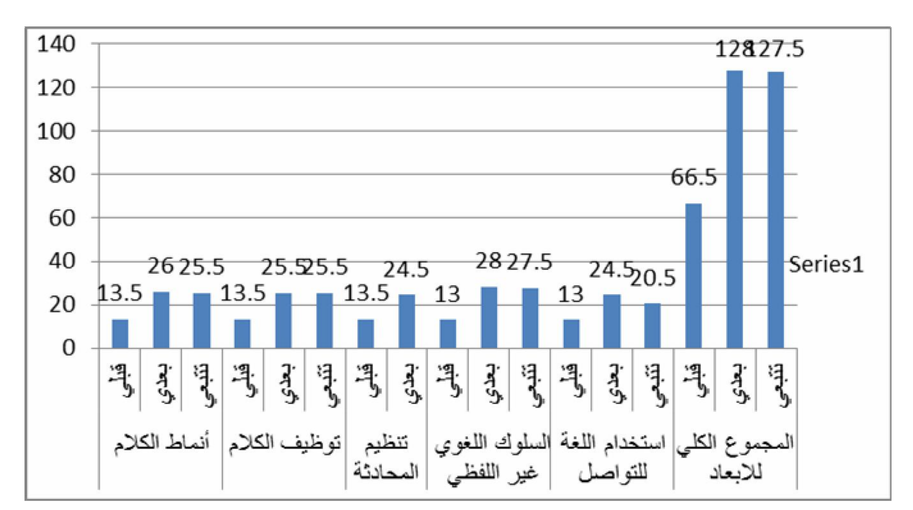
الحالة الثامنة

النوع: أنثى، نسبة الذكاء:٦٩، العمر الزمني١٠,٥

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ١٩، المقياس البعدي: ٥٠,٥ ، المقياس التتبعي: ٥٣)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٦,٥ ، المقياس البعدي: ١٢٨، المقياس التتبعي:١٢٧,٥)



شكل (٢٩) متوسطات درجات الحالة الثامنة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



شكل (٣٠) متوسطات درجات الحالة الثامنة في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

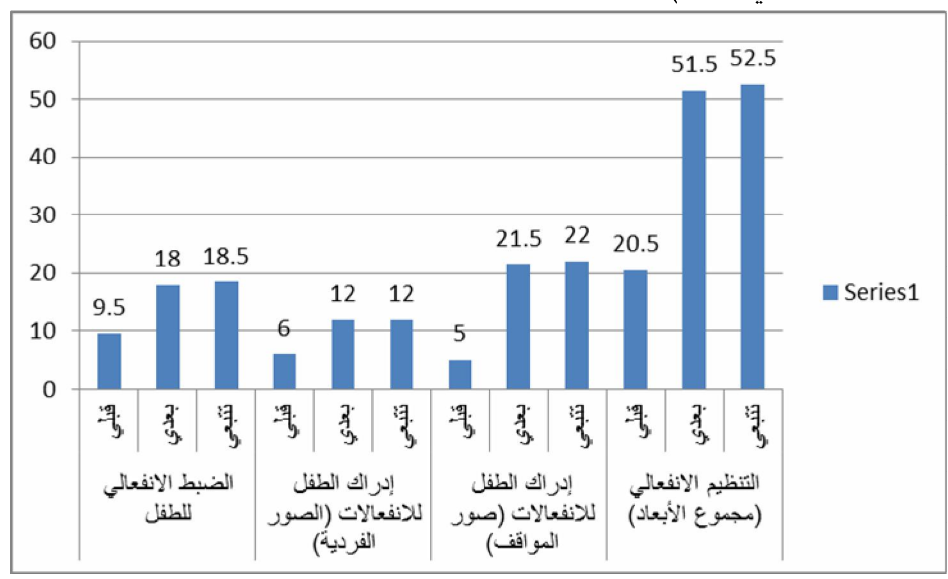
أحرزت الحالة الثامنة تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك

اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، أما مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة فقد استمر الحفاظ على التقدم في (توظيف الكلام، تنظيم المحادثة) وانخفاض طفيف في (أنماط الكلام، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل). ويرجع ذلك إلي عدة عوامل من أهمها أن الطالب لا يستطيع أن استكمال النشاط لنهايته بنفس مستوي التركيز وقد حاولت الباحثة خلال الجلسات أن تعطيه فترات راحة لينشغل في لعب حر ويعود ليكمل النشاط مرة أخري.

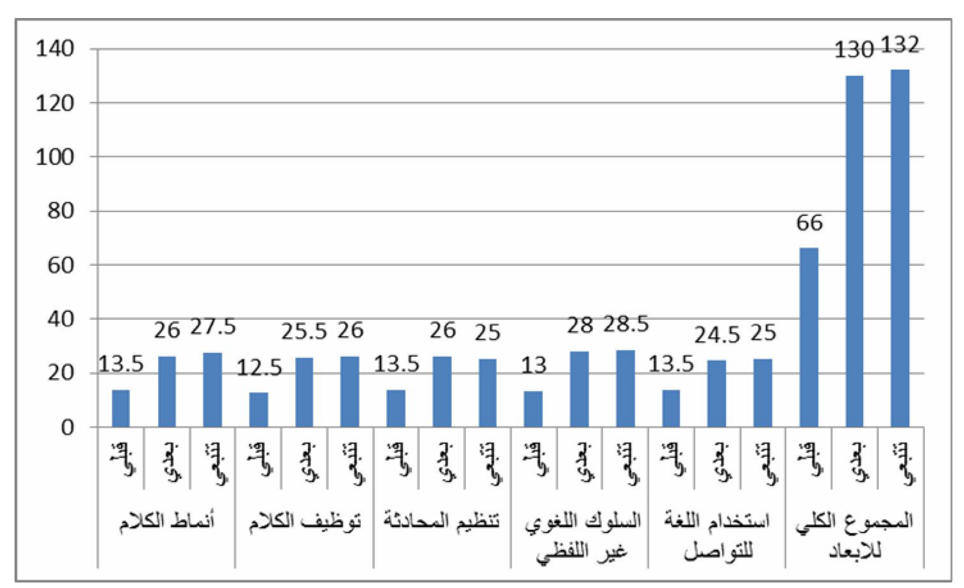
الحالة التاسعة

النوع: ذكر، نسبة الذكاء:٦٥، العمر الزمني: ٩,٥

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٢٠,٥، المقياس البعدي: ٥١,٥، المقياس التتبعي: ٥٢,٥)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٦ ، المقياس البعدي: ١٣٠، المقياس التتبعي:١٣٢)



شكل (٣١) متوسطات درجات الحالة التاسعة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



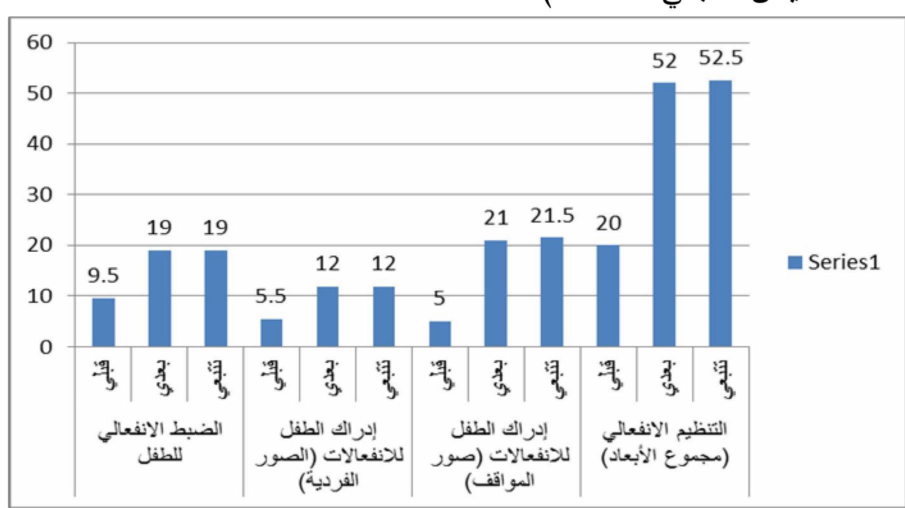
شكل (٣٢) متوسطات درجات الحالة التاسعة في المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

تعد الحالة التاسعة من أكثر الحالات التي أحرزت تقدمًا ملحوظًا خلال جلسات البرنامج حيث لاحظت الباحثة أن الطالب لديه سمات شخصية مميزه حيث اهتمامه بتنمية قدراته وحرصه الشديد علي حضور الجلسات وتنفيذ التعليمات ومتابعة الواجب المنزلي كما لاحظت الباحثة أن الطالب يستجيب لتعليمات الباحثة وقيام الطالب بتنفيذ الأوامر وهذا ما شجع الباحثة علي إمدادها بكثير من التدريبات التي أدت إلى تقدمها وتحسنها بهذا الشكل، كما أن هناك عامل أخر مهم ومؤثر بشكل كبير وهو مشاركة الأسرة واهتمامها بمتابعة الطفل خلال جلسات البرنامج وفي فترة المتابعة حيث أحرزت تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة(أنماط الكلام ، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات (الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف). كما استمر على الاحتفاظ بما تعلمته في الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، وانخفاض طفيف في تنظيم المحادثة.

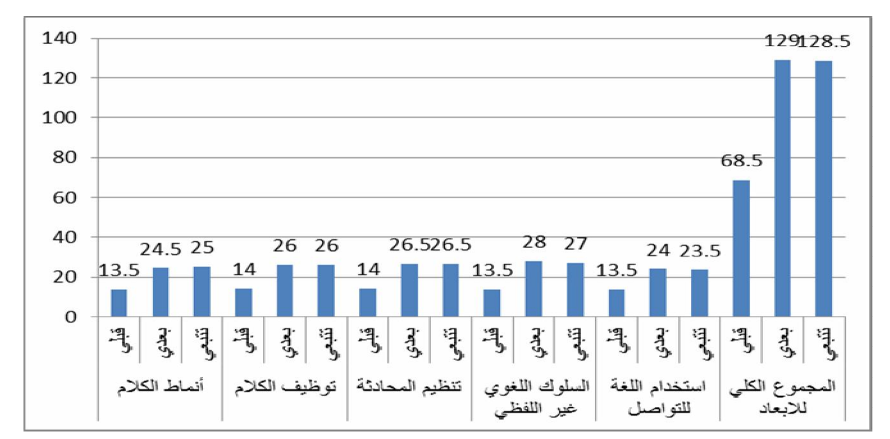
الحالة العاشرة

النوع: أنثى، نسبة الذكاء:٦٧، العمر الزمني: ١٠,٦

- درجة التنظيم الانفعالي صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي:٢٠ ، المقياس البعدي: ٥٢ ، المقياس التتبعي: ٥٢,٥)
- درجة الاستخدام الاجتماعي للغة صورتان المعلمة والأم (المقياس القبلي: ٦٨,٥ ، المقياس البعدي١٢٩، المقياس التتبعي: ١٢٨,٥)



شكل (٣٣) متوسطات درجات الحالة العاشرة في المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الانفعالي (صورتان المعلمة والأم)



شكل(٣٤) متوسطات درجات الحالة العاشرة فى المجموعة التجريبية في مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (صورتان المعلمة والأم)

أحرزت الحالة العاشرة تقدمًا ملموسًا في القياس البَعدى لأبعاد التنظيم الانفعالي(الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات(الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات(صور المواقف)، وأبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة، السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل)، واستمرت الحالة في الحفاظ على هذا التقدم في القياس التتبعى لأبعاد التنظيم الانفعالي (الضبط الانفعالي، إدراك الطفل للانفعالات(الصور الفردية)، إدراك الطفل للانفعالات (صور المواقف). أما الاستخدام الاجتماعي للغة فقد استمر الحفاظ على التقدم لأبعاد (أنماط الكلام، توظيف الكلام، تنظيم المحادثة)، وانخفاض طفيف في (السلوك اللغوي غير اللفظي، استخدام اللغة للتواصل) وترجع ذلك إلى صعوبة تنفيذ التعليمات وتفسير الإشارات والإيماءات لدى هذه الطالبة لذلك يحتاج لمزيد من التدريب على البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل.

الخلاصة

بعد عرض الحالات المجموعة التجريبية واستجاباتها على مقاييس الدراسة قبل وبعد البرنامج التدريبي وأيضاً للقياس التتبعي يتضح الآتي.

١- أن معامل الذكاء ليست هي المعيار الوحيد للتحسن حيث كانت هناك حالة (٦٩) نسبة ذكائها ورغم ذلك كانت استجاباتها أقل من أقرانها.

٢- إن اهتمام الأسرة عامل مهم وفعال فإذا كانت الأسرة مشجعه ومحفزة للطفل على الاستخدام الاجتماعي للغة وتنظيم انفعالاته كان لذلك تأثير كبير على تحسن الحالة.

٣- إن التدريب والتكرار المستمر يؤدي إلى تحسن إدراك الطفل من ذوي الإعاقة الفكرية للانفعالات والتحكم فيها وضبطتها مما ينعكس ايضاً على الاستخدام الاجتماعي للغة وتشجيعه على الانخراط اجتماعياً على الآخرين ويمكن من خلال قراءة انفعالات ومشاعر الآخرين.

ملخصا الدراسة

أولا : ملخص الدراسة باللغة العربية

ثانيا : ملخص الدراسة باللغة الإنـجليزية

ملخص الدراسة باللغة العربية

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

مقدمة الدراسة

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في مهارات النمو اللغوي عند تعبيرهم عن حاجاتهم ورغباتهم، ولديهم قصور في استخدام وفهم الإيماءات وتعبيرات الوجه في التفاعلات الاجتماعية، ويصعب عليهم التعبير عن انفعالاتهم وتفسير التلميحات الانفعالية للآخرين وإظهار التعبيرات الوجهية التي تدل على انفعالاتهم وعواطفهم نحو الآخرين في الوقت الذي لا يستطيع الناس من حولهم فهم طلباتهم ومشاعرهم، الأمر الذي يخلق في أنفسهم الإحساس بالنقص والدونية إلى جانب إثارة انفعالاتهم وغضبهم وعدوانيتهم وسوء التوافق النفسي والانفعالي.

وتعد نظرية العقل إحدى النظريات المعرفية الحديث التي لاقت انتشاراً واهتماماً كبيراً في الآونة الأخيرة وتناولت مدى فهم الأطفال لأنفسهم وللآخرين من خلال معرفة أحوالهم العقلية التي تتضمن الاعتقادات والرغبات والنوايا والانفعالات وتعد بمثابة أداة اجتماعية قوية في فهم واستيعاب الانفعالات والحالات الاجتماعية الموجودة لدى الآخرين، وشرح وتفسير أفعالهم والتنبؤ بها بما ييسر عملية التفاعل الاجتماعي فيما بينهم.

وأشار **Sarmento-Henrique , Recio, Lucas- Molina, Quintanilla& Gimenez-Dasi (2019)** وجود علاقة إيجابية بين الاستخدام الاجتماعي للغة والتنظيم الانفعالي ونظرية العقل. نمو القدرات اللغوية تساعد الأطفال على اكتساب الإدراك الانفعالي(التعبيرات الانفعالية وتسميتها)،حيث تظهر المهارات الانفعالية لدى الأطفال في سن مبكر بالمقارنة مع نظرية العقل، وترتبط كل من نظرية العقل والتعرف على الانفعالات بنمو القدرة اللغوية لدى الأطفال.من خلال فهم الانفعالات تتطور نظرية العقل وتنعكس على التفاعلات الاجتماعية، والاستخدام الاجتماعي للغة يتوسط العلاقة بين نظرية العقل والتنظيم الانفعالي وتشير الدراسة أهمية تعزيز الأطفال على الإدراك الانفعالي والقدرة اللغوية بهدف تعزيز فهمهم الحالات الذهنية للآخرين وبالتالي تتطور نظرية العقل لديهم.

ولهذا قامت الباحثة إلى إعداد برنامج تدريبي باستخدام نظرية العقل لتنمية التنظيم الانفعـــالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مشكلة الدراسة

ويمكن صياغة المشكلة في السؤال التالي: **هل يمكن تنميـــة التنظـيم الانفعـــالي وتحـسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال برنامج تـدريبي قـائم علـى نظرية العقل؟**. وينبثق من هذا السؤال العام عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

١- هل توجد فروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) قبل تطبيق البرنـــامج وبعده على مقياس التنظيم الانفعالي؟

٢- هل توجد فروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج؟

٣- هل توجد فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر) على مقياس التنظـيم الانفعالي لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية)؟

٤- هل توجد فروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) قبل تطبيق البرنـــامج وبعده على مقياس الإستخدام الاجتماعي للغة ؟

٥- هل توجد فروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الإستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج؟

٦- هل توجد فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر) على مقياس الإستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية (المجموعة التجريبية) ؟

أهداف الدراسة:

١- تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال برنامج قـائم علـى نظرية العقل.

٢- الكشف عن أثر التدريب على البرنامج القائم على نظريـة العقـل فـي تحـسين الاسـتخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

٣- التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التدريبى القائم على نظرية العقـل لـدى الأطفـال ذوي الإعاقة الفكرية بعد الانتهاء من تطبيقه.

أهمية الدراسة:

١- حاجة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى برامج إرشادية توفر لهم الرعاية والإعداد للحياة والاستقلالية في قضاء حاجاتهم واندماجهم في المجتمع والتفاعل معه، والتوافق الاجتماعي والانفعالي مع الآخرين.

٢- أهمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في تحقيق التواصل مع الآخرين.

٣- الاستفادة من نظرية العقل في تنمية التنظيم الانفعالي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثر ذلك في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لديهم.

٤- ما تقدمه الدراسة الحالية من أدوات جديدة يمكن الاستفادة منها في مواقف مشابهة.

٥- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في مجال تدريب وإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة.

٦- تناول نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث يشيع التدني الواضح فيها لدى هؤلاء الأطفال ويؤثر سلبا على جوانبهم الاجتماعية والنفسية والاكاديمية.

٧- انعكاس البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تحسين التفاعل والاندماج داخل المجتمع.

مفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **الاستخدام الاجتماعي للغة:** تعرفه الباحثة على أنه "هو سلوك يهدف إلى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التواصل واستخدام اللغة في تفاعلاته اليومية ونقل المعنى الذي يقصده في سياقات تفاعل مختلفة مثل أنماط الكلام، وتوظيف الكلام، وتنظيم المحادثة، و السلوك اللغوي غير اللفظي، واستخدام اللغة للتواصل".
- **التنظيم الانفعالي:** وعرفته إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٩) على أنه "هو القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق التوافق النفسي والإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الاجتماعي يمكن الطفل من إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها والاستجابة لها تبعاً لما تعنيه من أفكار ويتضمن عدد من الانفعالات وهي (الفرح والحزن والغضب والخوف (القلق) والتفاجئ والاشمئزاز والتعاطف والغيرة والإعجاب والشعور بالذنب والحب والكره)".

- **نظرية العقل:** وتعرفها الباحثة بأنها الكيفية التي يتعامل بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ واستنتاج وتقدير الحالات العقلية مثل الانفعالات والرغبات والنوايا.
- **البرنامج التدريبي:** عبارة عن مجموعة من الإجراءات المنظمة القائمة على مفاهيم نظريـــة العقل والتي تشتمل على الأنشطة والألعاب والممارسات والخبـــرات المخططـــة والمنظمـــة والقصص الاجتماعية التي تستخدم الصور الفوتوغرافية والخطية أو الكلمات والرســـومات والتماثيل والألعاب الحركية وذلك في ضوء مجموعة من الأساليب والفنيات المستخدمة التي تقدم للطفل خلال فترة زمنية محددة بهدف تنمية مستوى التنظيم الانفعالي وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

محددات الدراسة:

تتلخص محددات الدراسة فيما يلى:

المحددات المنهجية:

- **منهج الدراسة:** المنهج التجريبي للتحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل.
- **عينة الدراسة:** تم تطبيق الدراسة على (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقـــين بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٠) مجموعة تجريبيـــة، (١٠) مجموعة ضابطة، وتراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، مجموعة تجريبية بمتوسط عمر زمني قدره (١٠,٥٩) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٩٥٣)، ومجموعة ضابطة بمتوســـط عمـــر زمني قدره (١٠,٤٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٩٩٩)، وتبلغ نسبة الذكاء لـــديهم (٥٠-٧٠) درجة.
- **الأدوات المستخدمة:**

➢ مقياس التنظيم الانفعالي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (إعـــداد أ.د. إيمـــان فـــؤاد كاشـــف، ٢٠١٩).

➢ مقياس الإستخدام الاجتماعي للغة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).

➢ البرنامج التدريبي القائم على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (إعداد الباحثة).

- **المحددات المكانية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي في مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق محافظة الشرقية.

- **المحددات الزمانية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ بداية من (شهر أكتوبر حتى نهاية شهر يناير)، استغرق البرنامج ثلاثة شهور وأسبوعين، بواقع (٥) جلسات أسبوعياً، بما يعد (٦٧) جلسة، ومدة كل جلسة تدريبية (٤٠) دقيقة.

فروض الدراسة

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي".

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر).

٤- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٥- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي".

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج بشهر).

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية.

١- حساب ارتباط المفردات بالأبعاد والأبعاد بالدرجة الكلية.

٢- حساب ثبات المقاييس باستخدام ألفا كرونباخ.

٣- التجزئة النصفية.

٤- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للمجموعات المستقلة.

٥- اختبار" ويلكوكسون" (**Wilcoxon Test**) للمجموعات المرتبطة.

نتائج الدراسة

جاءت النتائج محققة لصحة فروض الدراسة كالآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الانفعالي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس التنظيم الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي(بعد انتهاء البرنامج التدريبي بشهر).

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد انتهاء البرنامج التدريبي بشهر).

Summary

Effectiveness of A Training Program Based on Theory of Mind in Improve Emotional Regulation and Enhancing Pragmatics in Children With Mild Intellectual Disability

Introduction to the study

Children with intellectual disabilities suffer from a lack of language development skills when expressing their needs and desires, and they have a deficiency in the use and understanding of gestures and facial expressions in social interactions, and it is difficult for them to express their emotions and interpret emotional insinuations to others and to show facial expressions that indicate their emotions and emotions towards others at the time. Which the people around them cannot understand their requests and feelings, which creates in themselves a sense of inferiority and inferiority in addition to provoking their emotions, anger, aggression and poor psychological and emotional adjustment.

The theory of mind is one of the modern cognitive theories that have received a great spread and interest in recent times, and it deals with the extent to which children understand themselves and others by knowing their mental states, which include beliefs, desires, intentions and emotions. and predicting them to facilitate the process of social interaction among them.

Sarmento-Henrique, Recio, Lucas-Molina, Quintanilla, & Gimenez-Dasi (2019) indicated a positive relationship between social use of language, emotional regulation, and theory of mind. Furthermore, growth of language abilities helps children acquire emotional perception (emotional expressions and their name) as emotional skills appear in children at an early age compared to theory of mind, and both theory of mind and recognition of emotions are related to the growth of language ability in children. Through the understanding of emotions, theory of mind develops. Reflected on social interactions, the social use of language mediates the relationship between the theory of mind and emotional organization, and the study indicates the importance of strengthening children on emotional perception and linguistic ability to enhance their understanding of the mental states of others and thus develop their theory of mind.

That is why the researcher prepared a training program in developing emotional regulation using theory of mind and improving the social use of language among children with mild intellectual disabilities.

The problem of the study:

The problem can be formulated in the following question:

Is it possible to develop emotional regulation and improve the social use of language in children with intellectual disabilities through a training program based on theory of mind?

This primary question can be divided into six questions as the following:

1- Are there differences between children with intellectual disability (experimental group) before and after implementing the program on the scale of emotional regulation?
2- Are there differences between children with intellectual disability in the experimental group and the control group on the scale of emotional regulation after implementing the program?
3- Are there differences between the post and follow-up application (one month after the end of the program) on the scale of emotional organization in children with intellectual disability (experimental group)?
4- Are there differences between children with intellectual disability (experimental group) before and after implementing the program on the scale of the social use of the language?
5- Are there differences between children with intellectual disabilities in the experimental group and the control group on the social use of language scale after implementing the program?
6- Are there differences between the post and follow-up application (one month after the end of the program) on the scale of the social use of language for children with intellectual disabilities (experimental group)?

Objectives of the study

1- Developing emotional regulation in children with mild intellectual disability through a program based on theory of mind.
2- Investigating the effect of training on the program based on theory of mind in improving the social use of language among children with mild intellectual disabilities.
3- Verify the continuity of the effectiveness of the training program based on the theory of mind for children with intellectual disabilities after the completion of its application.

The importance of the study:

Children with intellectual disabilities need counseling programs that provide them with care, preparation for life, independence in fulfilling their needs, their integration into society and interaction with it, and social and emotional compatibility with others.

The importance of emotional regulation in children with mild intellectual disability in achieving communication with others.

To benefit from the theory of mind in developing the emotional regulation of children with simple intellectual disabilities and its effect on improving the social use of their language.

Presenting new tools by the current study that can be used in similar situations.

Benefiting from the results of this study and employing them in the field of training and preparing teachers in the field of special education.

Dealing with the theory of mind among children with intellectual disabilities as apparent decline is common among these children and negatively affects their social, psychological, and academic aspects.

The reflection of the training program based on theory of mind on children with intellectual disabilities in improving interaction and integration within society.

Procedural concepts of the study:

The social use of language

It is a behavior that aims at the ability of children with intellectual disabilities to communicate and use language in their daily interactions and to convey the intended meaning in different interaction contexts such as speech patterns and their uses, speech employment, conversation organization, non-verbal language behaviors, and the use of language for communication.

Emotional Regulation

Iman Fouad Kashif (2019) defined it as “the ability to manage emotions and feelings and direct them to achieve psychological compatibility, achievement and excellence, and to support social adaptation. Fear (anxiety), surprise, disgust, sympathy, jealousy, admiration, guilt, love, and hate.

Theory of mind

The researcher defines it as how children with mild intellectual disabilities deal with the thoughts, beliefs and feelings of others from

understanding, perceiving, predicting, deducing and estimating mental states such as emotions, desires and intentions.

The training program:

A set of structured procedures based on the concepts of theory of mind, which includes activities, games, practices, planned and organized experiences, and social stories that use photographs and written or words, drawings, statues, and movement games with the aim of developing emotional organization and improving the social use of language in children with mild intellectual disability.

Limitations of the study

The determinants of the study are summarized as follows:

Methodological determinants

Study methodology: the experimental approach to verify the effectiveness of a training program based on theory of mind.

- Study population: The study was applied to (20) children with mild intellectual disability enrolled in the School of Intellectual Education in Zagazig. They were divided into two groups (10) experimental group, (10) control group, and their ages ranged between (9-12) years, a group Experimental with a mean time age of (10.59) years and a standard deviation of (0.953), a control group with a mean time of (10.43) years and a standard deviation of (0.99), and their IQ (50-70) degrees.

Tools of the study:

1- The Emotional Regulation Scale for Children with Simple Intellectual Disability (prepared by Prof. Iman Fouad Kashif, 2019).
1- 2-The Social Use of Language Scale for Children with Simple Intellectual Disabilities (researcher preparation).
2- 3-Training program based on theory of mind for children with simple intellectual disabilities (researcher preparation).
3- 4-Spatial determinants: the tools were applied in the School of Intellectual Education in Zagazig.
4- 5-Temporal determinants: the tools were applied during the first semester of the 2020-2021 academic year.

Study assignments

1- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members compared to the control group of children with intellectual disability on the scale of emotional regulation in favor of the experimental group.
2- There are statistically significant differences between the mean scores of the members of the experimental group of children with intellectual disability in the pre- and post-measurements on the scale of emotional regulation in favor of the post measurement.
3- 3-There are no statistically significant differences in the post and the follow up measures (one month after the end of the program) on the scale of emotional regulation among the members of the experimental group of children with intellectual disability.
4- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members compared to the control group of children with intellectual disability on the scale of the social use of language in favor of the experimental group.
5- There are statistically significant differences between the mean scores of the members of the experimental group of children with intellectual disability in the pre- and post-measurement on the scale of the social use of language in favor of the post measurement.
6- There are no statistically significant differences between the post and the follow measures (one month after the end of the program) on the scale of the social use of language among the members of the experimental group of children with intellectual disability.

Statistical methods

The researcher used the following statistical methods.

1- Calculate the association of vocabulary with dimensions and dimensions in the total degree.
2- Calculation of the stability of the scales using Cronbach's alpha.
3- Half-segmentation.
4- Mann-Whitney test for independent groups.
5- Wilcoxon test for related groups.

The results were verified for the validity of the study hypotheses as follow.

1-There were statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of the experimental group members compared to the

control group of children with intellectual disability on the scale of emotional regulation in favor of the experimental group.

2- There were statistically significant differences at the level of 0.05 between the mean scores of the members of the experimental group of children with intellectual disability between the pre- and post-measurements on the scale of emotional regulation in favor of the post measurement.

3- There were no statistically significant differences between the post and the follow up measures (one month after the end of the program) on the scale of emotional regulation among the members of the experimental group of children with intellectual disability. 4- There were statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of the experimental group members compared to the control group of children with intellectual disability on the scale of the social use of language (dimensions and overall scores) in favor of the experimental group.

5- There were statistically significant differences at the level of 0.05 between the mean scores of the members of the experimental group of children with intellectual disability between the pre- and post-measurements on the scale of the social use of language (dimensions and overall scores) in favor of the post measurement.

6- There were no statistically significant differences between the post and the follow up measures (one month after the end of the program) on the scale of the social use of language (dimensions and overall scores) among the members of the experimental group of children with intellectual disability.





Zagazig University
Faculty of Disability science and
Rehabilitation
General program-Speech and
language Disorders

Effectiveness of A Training Program Based on Theory of Mind in Improve Emotional Regulation and Enhancing Pragmatics in Children With Mild Intellectual Disability

A Dissertation to Complete the Requirements for Obtaining PH. D. in Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation Intellectual Disability Specialization
(Educational Program)

Submitted by

Hala Mohamed Abo Elmagd Abd El-Hafeez

Supervised by

Prof. Dr. Iman Fouad Kashef

Professor of Special Education & Vice Dean For Education and Student Affairs –
Faculty of Disability Sciences and rehabilitation
Zagazig University

1442AH - 2021AD